

De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]
1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 270 S. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]: 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 270 S. - (Historische Bildungsforschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204615 - DOI: 10.25656/01:20461

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204615>

<https://doi.org/10.25656/01:20461>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Andrea De Vincenti
Norbert Grube
Andreas Hoffmann-Ocon
(Hrsg.)

1918 in Bildung und Erziehung

Traditionen, Transitionen, Visionen

De Vincenti / Grube / Hoffmann-Ocon
1918 in Bildung und Erziehung

Historische Bildungsforschung
Tagungsbände der Sektion
Historische Bildungsforschung

herausgegeben vom Vorstand der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Andrea De Vincenti
Norbert Grube
Andreas Hoffmann-Ocon
(Hrsg.)

1918 in Bildung und Erziehung

Traditionen, Transitionen, Visionen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Gefördert mit Mitteln der Pädagogischen Hochschule Zürich
und der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © by Vladimir Wrangel / Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5827-4 Digital

doi.org/10.35468/5827

ISBN 978-3-7815-2395-1 Print

Inhaltsverzeichnis

<i>Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon</i> Die Chiffre 1918. Aushandlungen und Konflikte um Konzeptionen, Visionen und Transitionen in Bildung und Erziehung	7
--	---

Jugend – Ambivalenzen zwischen Aufbegehren, Bewegung und Tradiertem

<i>Jennifer Burri und Adrian Juen</i> Schule zwischen Harmonie und Aufstand – SchülerInnenmitbestimmung an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918	39
---	----

<i>Andrea De Vincenti</i> Patriotische Männlichkeiten? Körper- und Charaktererziehung im Seminar-Turnverein Küsnacht 1900-1925	65
--	----

<i>Elija Horn</i> Jugendbewegung und „Indien“: Zur Herausbildung eines jugendkulturellen Topos‘ um 1918	87
---	----

Schule und Pädagogik – Infragestellung, Re-Assortierung und Weitergabe von Wissen

<i>Andreas Hoffmann-Ocon</i> „Keine passiven Redekränzchen“ – Soziale und organisatorische Experimente in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung in Zürich um 1918	109
---	-----

<i>Tomáš Kasper</i> Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes – Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit	135
--	-----

Viktoria Luise Gräbe

Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht und die Lebenskunde in der Weimarer Republik – Zwischen Kontinuität und Aufbruch	159
--	-----

**Sozialdemokratie, Sozialismus und Pädagogik –
Verflechtungen in Wien, Zürich und der Deutschschweiz**

Norbert Grube

Lehrer, Politiker, „Trämlergeneral“, Schriftsteller: Der Zürcher Sozialdemokrat Alfred Traber als Beispiel für dynamisierte Pädagogisierungsschübe um 1918	181
--	-----

Lucien Criblez

Bildungs- und Erziehungsaspirationen der politischen Linken in der Schweiz in den 1910er- und 1920er-Jahren	203
---	-----

Wilfried Göttlicher

Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform, 1919-1934	229
---	-----

Ulrich Herrmann

Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik	251
--	-----

Autorinnen und Autoren	269
------------------------------	-----

*Andrea De Vincenti, Norbert Grube und
Andreas Hoffmann-Ocon*

Die Chiffre 1918. Aushandlungen und Konflikte um Konzeptionen, Visionen und Transitionen in Bildung und Erziehung

Ähnlich wie in den westlichen Metropolen Paris und New York läuteten auch in der Schweiz im November 1918 die Kirchenglocken, um das Ende des Krieges zu verkünden, allerdings vorwiegend in den französischsprachigen Landesteilen.¹ Denn in der Deutschschweiz, in der man während des Krieges eher mit dem nördlichen Nachbarn sympathisierte, blieb man zurückhaltender: hier dominierte der Blick auf die wohl schwerste soziale und innenpolitische Krise seit der Staatsgründung.² 250 000 Erwerbstätige legten ihre Arbeit nieder, in den Städten standen sie den Soldaten in bürgerkriegsähnlichem Zustand gegenüber, der Landesstreik war in vollem Gange. Während die einen sich durch Hoffnungen auf große soziale Veränderungen mobilisieren ließen, wurden andere durch Ängste vor einer Revolution nach ausländischem Vorbild oder gar durch ausländische Mächte umgetrieben.

1 Chiffre 1918: Zäsur oder temporale Mehrdeutigkeit

Doch braucht man nicht einen derart Schweiz-zentrierten Fokus zu bemühen, um die Mehrdeutigkeit der Chiffre 1918 zu plausibilisieren. Schon ein Blick nach Mittel-, Ost- und Südeuropa reicht aus, um zu zeigen, dass die Konflikte und Kämpfe bereits vor 1914 begonnen hatten und nach 1918 keineswegs vorüber waren.³ Unter neuen Leitbegriffen etwa der Ethnisierung, des Nationalismus oder auch des auf diverse Bevölkerungsgruppen sehr unterschiedlich angewandten Selbstbestimmungsrechts der Völker, begannen sie im Baltikum,

¹ Schönplflug 2017, S. 11, 51.

² Kreis 2014, S. 261; vgl. zum Landesstreik in der Schweiz 1918 auch Tanner 2015, S. 146-151 und Buomberger 2014.

³ Schönplflug 2017, S. 41f.; Leonhard 2018.

auf dem Balkan, in der Sowjetunion und in der Türkei teilweise erst richtig. So wird jüngst aus kulturwissenschaftlich informierter Perspektive vorgeschlagen, für eine Blickweitung die Auflösung des Osmanischen Reiches weniger in den tradierten Linien von 1914 bis 1918 zu verstehen, sondern die Elemente einer osmanischen Weltsicht mit von eurozentrischen Blickwinkeln abweichenden Bestimmungen zu Identität, Loyalität und Zugehörigkeit zu berücksichtigen. In diesem Zuschnitt würde sich der „Osmanische Auflösungskrieg“ etwa von 1908 bis 1923 erstrecken und die jungtürkische Revolution samt den internationalen Reaktionen ins Zentrum rücken.⁴

Mit dem Fokus einer eher klassischen (und eurozentrischen) Politikgeschichte wurde 1918 lange als Zäsur beschrieben, wahlweise als End- oder als Anfangspunkt. 1918 galt häufig als Ende etwa des „langen 19. Jahrhunderts“, als endgültiger Niedergang der am Wiener Kongress nach den napoleonischen Kriegen etablierten, schon brüchig gewordenen Ordnung Europas, als Zeitpunkt der Implosion von großen Imperien und als Ende europäischer Welt dominanz.⁵ Zugleich stand 1918 für den Beginn des vielfach so bezeichneten „kurzen 20. Jahrhunderts“ oder des „Zeitalters der Extreme“,⁶ einer Phase bedeutender politischer und weltanschaulicher Umwälzungen und der damit verbundenen Instabilität. Doch auch in der Politikgeschichte wird heute auf soziale, ökonomische, technische und politisch-kulturelle Entwicklungen verwiesen, die bereits circa zwei Jahrzehnte vor dem Ersten Weltkrieg ihre Dynamiken entfaltet hatten, um dann jedoch etwa angesichts von Massenmobilisierung, hochindustrialisierter Maschinisierung und massenkommunikativer Ideologisierung erst durch den Krieg ihren Charakter als epochale Einschnittsfaktoren zu erhalten.⁷ Dadurch wird die Gleichzeitigkeit von Bruch und Kontinuität betont, oder

⁴ Howard 2017, S. 374.

⁵ Vgl. etwa Schieder 1998, S. 407. Jüngst skizzierte Ulrich Herbert (2014, S. 170ff.) diese langjährige eurozentrische Historiographie. Globalgeschichtlich bettet Jürgen Osterhammel (⁴2009, S. 813-816) die antimonarchistischen Revolutionen in Russland 1905, im Iran 1906, im Osmanischen Reich 1908, in China 1911 und in Mexiko 1910 in bereits vor 1914/18 einsetzende nationalstaatliche oder neoimperialen Neuordnungen ein.

⁶ Hobsbawm ¹²2014, S. 254.

⁷ Vgl. etwa die Beiträge zum Abschnitt „Militär und Militarisation“ im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV. Christoph Schubert-Weller (1991, S. 503ff.) verortet vor dem Hintergrund der Industrialisierung und dem Erstarken der Sozialdemokratie das Wirken von Wilhelm II. im Zusammenhang mit der Berliner Schulkonferenz von 1890 als planmäßig militärisch orientierte Indienstnahme der männlichen Jugend zwischen Volksschule und Kaserne vor dem Ersten Weltkrieg. Ulrich Herrmann (1991, S. 524) betont, dass der Krieg mit dem Versailler Friedensschluss nicht beendet war, sondern die langjährige mentale Militarisation und spätere Kriegserfahrung junger Menschen in neue Formen militanter politischer Auseinandersetzungen flossen, welche in der jungen Republik bürgerkriegsähnliche Situationen hervorriefen.

aber die Zäsur 1918 in Frage gestellt, obwohl das Jahr des Kriegsendes häufig weiterhin zur Gliederung historiographischer Narration dient.⁸ Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht die jüngste, Kultur- und Sozialgeschichte kombinierende bildungshistorische Untersuchung von Carola Groppe. Mit Rückgriff auf Karl Mannheim streicht sie heraus, „dass unterschiedliche Alterskohorten zur selben Zeit in ganz verschiedenen Zeiten leben“, es also „zeitlich versetzte[] Sozialisationserfahrungen gebe.“⁹ Ihr Ansatz der historischen Sozialisationsforschung ist demnach tendenziell epochenübergreifend und transnational angelegt,¹⁰ und dennoch bleibt die Zäsur von „1918“ neben derjenigen von „1871“ ein Fixpunkt in der Darstellung, so dass das Kaiserreich als zeitliche Rahmung und phasenweise zugleich auch als Sozialisationsfaktor zu lesen ist.

Periodisierungsfragen scheinen auf den ersten Blick Oberflächenphänomene zu berühren. Doch können sie Ausgangspunkte für geschichtspolitische und -wissenschaftliche Großkonflikte sein. Dies zeigte in den 1980er-Jahren die westdeutsche Debatte um die Deutung der Zeit von 1917 bis 1945 als europäischen Bürgerkrieg und als neuen Dreißigjährigen Krieg, wodurch in zu kausaler Verkettung „eine Einheitlichkeit vorgegaukelt“¹¹ wurde für historisch letztlich eher widerstreitende und vielfach auch offene Entwicklungen und Abfolgen.

Werden Periodisierungsfragen nicht revisionistisch und reduktionistisch abgehandelt, können sie neue Einsichten in Verflechtungen und Paradoxien bieten.¹² Nicht nur die globalgeschichtliche Perspektivenweitung relativiert den Befund der Zäsur um 1918, zumal „Geschichte [...] kein Theater [ist], in dem plötzlich ein Vorhang fällt.“¹³ Auch wirtschaftsgeschichtlich muss das Jahr 1918 als Kreuzungspunkt widersprüchlicher und paradoxer Entwicklungen bezeichnet werden: in der Schweiz kontrastieren enorme Unternehmensgewinne und sektorielle wirtschaftliche Prosperität scharf mit Entwicklungen der Teuerung sowie großer sozialer Not und Mangel.¹⁴ Neuere Studien zur Schweizer

⁸ Herbert 2014, S. 173; Münkler 2014, S. 754 lässt den Ersten Weltkrieg am 11. November 1918 enden, wertet ihn auch vielfach als Einschnitt, obwohl er zugleich die Paradoxien und Kontinuität betont (vgl. ebd., S. 792, 795f.; vgl. schon Bracher 1998, S. 19). „1918“ diene zuletzt auch als temporales Gliederungsprinzip bei der Darstellung von Blom 2014b und bei der jüngsten bildungshistorischen Arbeit zum deutschen Kaiserreich von Groppe 2018.

⁹ Groppe 2018, S. 17.

¹⁰ Ebd., S. 37, 39.

¹¹ Barth 2016, S. 19.

¹² Vgl. Leonhard 2018, S. 375. Umstritten und anregend zugleich verlegte Adam Tooze (2015) mit wirtschaftshistorischem Fokus und seiner Akzentuierung der US-amerikanischen Präsidenten Wilson und Hoover die „Neuordnung der Welt“ in die Phase zwischen 1916 und 1931.

¹³ Osterhammel 2009, S. 1300.

¹⁴ Maissen 2010, S. 242f.

Geschichte haben gezeigt, dass gerade 1918 erste Maßnahmen gegen das ökonomische Elend zu greifen und die Not zu lindern begannen. Dieses Jahr stellte sich also nicht (nur) als Klimax der Verelendung und letztere wiederum nicht als alleinige Ursache für den bereits erwähnten Landesstreik dar, der zudem die einzelnen Landesteile unterschiedlich betraf und nicht von der gesamten Arbeiterschaft gestützt wurde.¹⁵ Aus einer sozialgeschichtlichen Perspektive kann in der Schweiz von einem langsamen Aufbau der Sozialversicherungen mit der Alters-, Hinterlassenen- und Invalidenversicherung (AHV/IV) 1925 sowie einer sich institutionalisierenden Beziehung von Arbeitgebenden und -nehmenden (Arbeitsfrieden) gesprochen werden.¹⁶ Diese Entwicklungen erhielten in der Schweiz Impulse durch den Landesstreik (Revidiertes Fabrikgesetz 1919/1920), waren jedoch mit Blick auf die Arbeitszeitreduktionen und Haftpflicht im 19. Jahrhundert sowie das Fabrikgesetz 1877 lange davor teilweise bereits umgesetzte Forderungen der Arbeiterbewegung gewesen.¹⁷ Auch das Proporzwahlrecht wurde bereits kurz vor dem Landesstreik eingeführt, so dass die Sozialdemokraten bei den Nationalratswahlen im Folgejahr ihre Sitze beinahe verdoppelten und zur zweitstärksten Parlamentsfraktion avancierten. In manchen international erhobenen und zirkulierenden politischen Forderungen stimmten Arbeiter- und Frauenbewegung überein. Insbesondere das Frauenstimm- und/oder -wahlrecht wurde in vielen Ländern ebenso bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts und vor 1918 eingeführt, wie etwa in Neuseeland, Australien, Finnland, Dänemark oder Russland. In Großbritannien, Polen, Deutschland und Österreich fiel die Einführung auf das Jahr 1918, während andere Länder kurz darauf oder wie die Schweiz erst weit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nachzogen.¹⁸ Kann 1918 also trotz Errungenschaften im 19. Jahrhundert für die schweizerische Arbeiterbewegung als einigermaßen bedeutender Zeitpunkt bei der Realisierung ihrer Forderungen bezeichnet werden, gilt dies für die Schweizer und internationale Frauenbewegung nicht im selben Maße.¹⁹

Eng mit der Frauenbewegung verbunden waren auch Teile der Friedensbewegung. So postulierte die Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit auf den Internationalen Friedenskongressen in Den Haag (1915) und Zürich (1919), dass die Grundlagen einer pazifistischen Gesellschaft bereits beim

¹⁵ Buomberger 2014.

¹⁶ Tanner 2015, S. 182f. (zur AHV).

¹⁷ Studer 2016.

¹⁸ Förster 2018, S. 23-25; Tanner 2015, S. 167; Kreis 2014, S. 272.

¹⁹ Schulz 2014, S. 655, 684.

Kinde gelegt werden müssten.²⁰ Es vermag daher kaum zu erstaunen, dass gerade Lehrerinnen teilweise hohe Affinitäten zu ihr hatten.²¹ Dabei wurde Frieden nicht bloß als Zustand der Abwesenheit von Krieg, sondern sehr umfassend auch als sozialer Friede ausgedeutet – eben auch zwischen den Geschlechtern, was die Verflechtungen mit der Frauenbewegung erklärt. Eine grundlegende Reform des Unterrichtens von Jugendlichen etwa nach den Grundsätzen der gegenseitigen Hilfe, der Selbstregierung und des Arbeitsprinzips gehörte zu den zentralen Punkten im Arbeitsprogramm der Liga. Der Schule, aber auch den Müttern als erster Erziehungsinstanz wurde dabei eine zentrale Rolle bei der Hervorbringung einer friedlichen und demokratischen Gesellschaft zugewiesen. In ihren auch mit Hilfe neuer Wissenschaften wie etwa der Soziologie, der empirisch-experimentellen Pädagogik, der pädagogischen Psychologie oder der Psychoanalyse etablierten Vorstellungen von Erziehung, Bildung und sozialer Reform überschnitten sich Friedens- und Frauenbewegungen auch mit Teilen der Reformpädagogik.²²

Die Kriegs- und Krisenzeit mit all ihren Unsicherheiten und den damit verbundenen Ängsten erweist sich demnach in mancher Hinsicht als Möglichkeitsraum und Chance, mit dem Tradierten zu brechen. Distopie und Utopie liegen jedoch nahe beieinander, koexistieren innerhalb der Gesellschaften: was den einen als Verheißung erscheint, kann für die anderen vermeintliche Ursache des endgültigen Niedergangs sein. Sowohl bei Soldaten, als auch bei Intellektuellen ist um 1918 ein Widerstreit der Gefühle und Erfahrungen auszumachen, der zwischen Aggression, Demütigung, Euphorie, Trauer und Zukunftsskepsis schwankt.²³ Auch die Geschlechterverhältnisse standen zur Disposition. Schlagworte wie „Geschlechterkrieg“ und „Krise der Männlichkeit“ wurden in jüngeren Studien differenzierter betrachtet. Dabei wurde aufgezeigt, wie eine während des Krieges tendenzielle und teilweise auch notgedrungene Offenheit gegenüber neuen Geschlechter-, insbesondere Frauenrollen bereits in den 1920er-Jahren zwar nicht zu einer Rückkehr zu Vorkriegsverhältnissen, jedoch zu einer „Neuformulierung männlicher Vorherrschaft unter den veränderten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen“ führte.²⁴ Deutlich wird eine gewisse Offenheit um 1918 auch im Bereich von Literatur, Kunst und Musik,

²⁰ Grube/De Vincenti/Hoffmann-Ocon 2019, S. 118-120; Schüler 2004, S. 218-236; Förster 2018, S. 121-135.

²¹ Kersting 2013, S. 173, 175. In Deutschland engagierten sich in der Frauenbewegung verpflichtete Lehrerinnen vor allem um 1900 stark für die Entwicklung des „neuen Menschen“, während sich in der Friedensbewegung der Zwischenkriegszeit etwa im Gegensatz zu England nur noch einzelne pazifistische Stimmen deutscher Lehrerinnen vernehmen ließen.

²² Kersting 2013, S. 173; Kössler 2014.

²³ Leonhard 2018, S. 288, 297, 312, 320f., 329.

²⁴ Kundrus 2002, S. 181; Hämmerle 2008, S. 63, 66f., 72.

wo neben der Pflege des Tradierten für etliche Künstlerinnen und Künstler die Suche nach neuen Formen im Vordergrund stand. Beispiele dafür sind etwa der gerade von Zürich sich ausbreitende Dadaismus mit seiner radikalen Ablehnung des Etablierten oder der Futurismus mit seinem ausgeprägten Individualismus und seiner Technik- und Kriegsbegeisterung, aber auch die in der Schweiz sehr zögerlich rezipierte neue Wiener Schule mit der kritisch als „atonal“ bezeichneten Zwölftontechnik.²⁵

Harte Zäsuren lassen sich mit Blick auf die Komplexität der Emotionen und Wahrnehmungen also kaum behaupten. Dennoch scheint vor und nach 1918 Vieles in Frage gestellt und in Bewegung geraten zu sein – und zugleich belegen zahlreiche Quellen ein verbreitetes Ruhe- und Versöhnungsbedürfnis in der Bevölkerung.²⁶ Die Frage nach Zäsur oder Kontinuität, nach Anfang oder Endpunkt erweist sich somit auf 1918 bezogen und wohl generell als zu eng gestellt. Solche Chiffren mögen in Form von Gedenk- und Jubiläumsjahren die Bedürfnisse mannigfaltiger Vermarktung, allenfalls der Geschichtspolitik bedienen.²⁷ Dem historischen Erkenntnisgewinn dienlicher erscheint es indes, Spannungsfelder und Mischverhältnisse zwischen Neuem und Tradiertem zu eruieren, Kreuzungs- und Wendepunkte von Entwicklungen, welche stets eine Vor- und eine Nachgeschichte haben, zu diskutieren und scheinbar stringente Erzählungen genauso in Betracht zu ziehen wie vielschichtig-paradoxe. Reinhart Koselleck sprach von „Zeitschichten“, die koexistierten.²⁸ Vielleicht könnte man daran anschließend fragen, inwiefern nicht nur Vorstellungen von historischen Zeiten den Gegenstand des Historikers oder der Historikerin, sondern auch die Wahl des Gegenstandes die historische Zeit formt und rahmt. So erscheint das Diskussionsfeld weit geöffnet für die nach wie vor wichtigen Periodisierungsfragen, die in den unterschiedlich perspektivierten Beiträgen dieses Bandes aufgegriffen werden.

2 Zukunftskonzeptionen und (Schul-)Alltag: Pädagogisierende Visionen und lokale Konflikte

Das Jahr 1918 sei, so Daniel Schönplflug, so offen und kontingent erschienen, wie sonst kaum ein Jahr in der Geschichte: „Selten schien es so nötig, die Schlüsse aus den Fehlern der Vergangenheit rasch in Konzepte für die Zukunft

²⁵ Tanner 2015, S. 134; Billeter 2014; Kreis 2014, S. 268ff.; Graf 2010.

²⁶ Leonhard 2018, S. 625ff.

²⁷ Kuhn/Ziegler 2014.

²⁸ Koselleck 2003, S. 22.

umzumünzen. [...] Ein neues Denken wurde entworfen“.²⁹ Sollen der Erwartungshorizont und neue Denkansätze der Zeitgenossen umfassend erschlossen werden, versprechen Untersuchungen von Entwürfen und pädagogisierenden Visionen aus schulischen und außerschulischen Feldern Erkenntnisgewinne zur Skizzierung paradoxer Entwicklungen. Zum großen Bild, zu dem die Beiträge dieses bildungshistorischen Bandes beitragen möchten, gehört, an individuelle Entscheidungen, an kontingente Ereignisse, an Alternativen und Optionen zu erinnern, diesen nachzuspüren und dadurch die Offenheit der Situationen um 1918 im Bewusstsein zu halten.

Mit dem Blick auf Pädagogisierungsambitionen um 1918 stellt sich die Frage, welcher Wandel durch die Kriegsjahre unterbrochen, verlangsamt oder aber beschleunigt wurde.³⁰ Hierbei könnte die Deutung von „1918“ als ein sogenanntes Schlüsselereignis weiterhelfen. Schlüsselereignisse³¹ liefern womöglich locker gefügte Bausteine im Rahmen einer Geschichtsschreibung, die sich mit Krisen-, Konflikt- und Kristallisationspunkten befasst. Werden exponierte Ereignisse – 1918 etwa Kriegsende, Revolutionen, Abbruch und Neubeginn von Staaten, supranationale Konzeptionen, aber auch pädagogische Entwürfe – als „Produkte“ verstanden, die nur existieren, „solange über sie gesprochen, geschrieben, gestritten, verhandelt und debattiert wird“, ³² sollten nicht nur Schlüssel-, sondern auch die Alltagsereignisse und die Deutungsgemeinschaften, aus denen sie erwachsen sind, auf die Sichtachse geraten. Eine zu eng gefasste Perspektive auf krisenhafte Schlüsselereignisse und womöglich damit zusammenhängende pädagogische Entwürfe würde sich aber zu Recht dem Vorwurf aussetzen, den „Kriechstrom“ der „eigentlichen Dinge“, die „alle vorher gelaufen sind“, bevor sie letztlich ereignishaft sichtbar werden, weitgehend zu verkennen.³³

So gesehen forcierte „1918“ vorgängig und dann vor allem auch anschließend zirkulierende pädagogisierende Visionen von der Erziehung eines neuen Menschen bzw. einer neuen Gesellschaft.³⁴ An solchen erzieherischen Erneuerungs- und Erlösungskonzeptionen fehlte es auch in der Schweiz nicht: Der

²⁹ Schönplflug 2017, S. 17; ähnlich Leonhard 2018, S. 326, 375.

³⁰ Kreis 2014, S. 268. Zu Facetten und begrifflichen Reflexionen des „Pädagogisierungskonzepts“ vgl. jüngst De Vincenti/Grube/Hofmann/Boser 2020.

³¹ Aus Schweizer Perspektive wird von Georg Kreis (2014, S. 213) der bei Kriegsende im November 1918 ausgerufenen, unbefristeten und schnell wieder abgebrochene Landesstreik als bestimmendes Schlüsselereignis für die Zwischenkriegszeit betrachtet. Dieses komme nicht überraschend, entsprechende Vorläufer seien durch den Ersten Weltkrieg unterbrochen worden.

³² Landwehr 2008, S. 148.

³³ Schlögel 2011, S. 40.

³⁴ Dudek 1999, S. 24ff., 31, 33; Skiera 2018, S. 28f., 33ff.

Zürcher Theologieprofessor, spätere Armenpfarrer und religiöse Sozialist Leonhard Ragaz rief 1918 die Jugend zur Rettung der Schweiz durch ein neues Denken *und* Sehen auf:

Wir wollen Dir nicht sowohl fertige und bequeme Ansichten liefern, als Dich zum eigenen Schauen anleiten. [...] Ihr müsset in erster Linie Eure Augen reinigen von Parteivorurteilen und Nebeln des Misstrauens. [...] Wir Schweizer haben im geistigen Sinne neues Land nötig. Darum muss die Jugend auswandern aus alten Urteilen [...], um Neuland der Wahrheit und Freiheit zu erkämpfen.³⁵

Dieser geforderte kathartische Akt und die damit verbundenen Visionen könnten nur, so Ragaz' Zukunftskonzept in seiner heilsverkünderischen Tonalität, „in der Zerstörung des jeweils anderen realisiert werden“.³⁶ Die Überwindung der als alt markierten Welt sollte zur Wiederherstellung der Gemeinschaft dienen.³⁷ Das hier deutlich erkennbare Rettungs- und Erlösungsnarrativ wirft die Frage auf, wer in einem weiten Horizont überhaupt wen rettet³⁸ – derjenige, der den Rettungsappell äußert, jedoch selbst zur „alten Welt“ gehört, oder diejenigen, an die sich der Appell adressiert? Ist dem Modell von Ragaz bereits eine Verschränkung von zeitlichen Dimensionen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft innewohnend?

Kritik richtete sich schnell gegen tradierte Institutionen mit erziehendem Anspruch. Während der Philosoph und Pädagoge Eberhard Grisebach für eine von ihm diagnostizierte Anarchie nach dem Ersten Weltkrieg die allgemeine „Erziehungssucht“ als Auslöser identifizierte und dahinter anmaßende individualistische Geschichtsauffassungen am Wirken sah,³⁹ stellten andere Exponenten ziemlich konkret die Autorität nicht nur schulischer, sondern auch staatlich-dynastischer Institutionen in Frage. Der Schriftsteller Alfred Henschke forderte unter seinem Pseudonym Klabund am 3. Juni 1917 in einem offenen Brief in der *Neuen Zürcher Zeitung* von seiner Majestät Kaiser Wilhelm II. den Thronverzicht, so dass eine parlamentarisch und demokratisch regierte Republik entstehe.⁴⁰ Zu prüfen wäre, ob die angesprochene „Erziehungssucht“ und Forderungen nach (parlamentarischer) Demokratisierung als eine Art „Epochensignet“ für die Zeit um 1918 gelten können. Eine solche Lesart skizziert Dieter Langewiesche, der seit dem Kriegseintritt der USA und mit dem Ende

³⁵ Ragaz 1918, S. 12.

³⁶ Schönplüg 2017, S. 18.

³⁷ Kreis 2014, S. 267.

³⁸ Lehmann/Thüring 2015, S. 8.

³⁹ Grisebach 1924, S. 15; vgl. zu pädagogisierenden Allmachtsansprüchen Dudek 1999.

⁴⁰ Klabund 1917, S. 1.

des Ersten Weltkriegs Auffassungen des „Kongress-Europas“, wonach „die innere Ordnung jedem Staat überlassen blieb“, erodieren sieht. Stattdessen dominierte nun ein ideologischer Kampf zwischen „konträren politischen Ordnungsmodellen“. ⁴¹ Programme, wie dasjenige von Woodrow Wilson zum Weltfrieden, verbanden Leitideen von Nationalstaat, nationaler Selbstbestimmung und parlamentarischer Demokratie mit Pädagogisierungsambitionen, die nichtstaatliche Akteursgruppen wie soziale Bewegungen und politische Verbände aufnahmen und modifizierten, um etwa staatliche Ordnungen zu delegitimieren, so dass auch durch Revolutionen und Revolutionsversuche tief in Gesellschaften eingegriffen wurde. ⁴²

So appellierte nach dem Ersten Weltkrieg der bereits erwähnte Leonhard Ragaz unter dem Leitmotiv einer pädagogischen Revolution an die Bildungsverantwortlichen, das gängige Bild von der bisherigen Schule als „ein Teil des grossen Staatsapparates“ mit „seinem bureaukratischen und zwangsmässigen Charakter“ zu beseitigen, um zu einer neuen Schule zu gelangen. ⁴³ Angetrieben durch eine Schul- und Staatskritik, die mit Pädagogisierungsambitionen kombinierbar war, zapfte er ein radikales Argumentationsrepertoire an:

Wo der Staat seine Hand darauf legt, da tut er es von selbst im Geist der Kaserne [...] oder des grünen Tisches und des Bureaus. Er spannt darüber ein uniformes System aus, bestehend in Lehrplänen, Reglementen, Examen, bureaukratischen Hierarchien. [...] Irgendwie wird er die Schule zu seinem Werkzeug machen. ⁴⁴

Dieser Zwangsschule stellt Ragaz in Umrissen ein Konzept der Schule in freier Gemeinschaft idyllisierend gegenüber, die selbstverwaltend durch Elternmitwirkung ihre Lehrpersonen anstellt, Richtlinien und pädagogische Formen gemeinsam erarbeitet und von regionalen Genossenschaften unterhalten wird. ⁴⁵

Am Beispiel dieser lokalen Zürcher Fälle, lässt sich bereits eine Besonderheit des Zeitabschnittes unter der Chiffre 1918 andeuten: Eher ungewöhnlich für eine an Konsens orientierte Selbstdarstellung der Schweiz bietet sich nach Einschätzung von Patrick Kury die Gelegenheit, durch die Untersuchung des Alltags von Menschen in ihren lokalen Lebenswelten mit den dazugehörigen Ängsten, Haltungen, Hoffnungen und geteilten Sympathien einer „Konfliktgeschichte“ nachzugehen. ⁴⁶ Dabei wird Alltag eben nicht (nur) als Schutz- und

⁴¹ Langewiesche 2019, S. 128.

⁴² Ebd., S. 129.

⁴³ Ragaz 1920, S. 104.

⁴⁴ Ebd., S. 105.

⁴⁵ Ebd., S. 107.

⁴⁶ Kury 2014, S. 7f.

Rückzugsort angesichts weltweiten Ordnungsverlusts begriffen,⁴⁷ sondern als weiteres Feld, auf dem Konflikte ausgetragen werden.

Gerade in lokalen Bezügen stießen nach Kriegsende revolutionäre Neuordnungsvisionen und konservative Modelle gesellschaftlicher Regulierung mit ihren je eigenen pädagogisierenden Implikationen aufeinander, so auch in der Bildungspolitik, in der Sozialdemokraten teilweise etablierte Bildungspolitiker ablösten. Als neuer Vorsteher des Basler Erziehungsdepartements konnte der Lehrer und Nationalökonom Fritz Hauser ab 1919 die Bildungs- und Kulturpolitik maßgeblich mit Revisionen des Schul- und Universitätsgesetzes, aber auch mit Schulfürsorge und Maturitätskursen für Erwachsene beeinflussen.⁴⁸ Diese Bilanzierung eines vermeintlich neu geordneten Schulwesens deutet jedoch dann eine abstrakte Fortschrittsperspektive an, wenn man nicht das Erleben des politischen Klimas der ersten Sozialdemokraten in Regierungsverantwortung erzählt. Folgt man den Spuren von Berichten erlebter Praxis, tauchen Hinweise auf, dass der von Bürgerlichen so bezeichnete „marxistische Erziehungsdirektor“ Hauser den Liberalen, Bürgerparteilern und Katholiken frostig gegenüber saß und persönliche Kontakte ausblieben.⁴⁹ Die mühevoll aus den Quellen „herauszudestillieren[de]“ zeitgenössische Wahrnehmung derartiger atmosphärischer Partikel zeigen Veränderungen von Emotionen unter dem Primat des rationalen Diskurses in fragil gewordenen (bildungspolitischen) Institutionen.⁵⁰

Das Ringen um die Zukunft bezog sich auch andernorts auffällig auf den Bildungsbereich: Im Stadtstaat Hamburg erfolgte eine Schulverwaltungsreform mit basisdemokratischen Elementen, welche die Unterrichtsdebatten zur Zeit der Weimarer Republik mitbestimmte. Der von November 1918 bis März 1919 regierende Arbeiter- und Soldatenrat beeinflusste die Gesetze zur Neuordnung des Bildungswesens. Während sich dadurch die Strukturen an staatlichen Volksschulen wandelten, veränderte sich an den höheren Schulen kaum etwas.⁵¹ Die Grundsätze der Schulartikel der Weimarer Reichsverfassung gingen von der „Einheitsschule im sozialen Sinne“ aus. Zwar sahen die mehrheitlich in der Bürgerschaft sitzenden Reformparteien vor, mit dem Hamburgischen Einheitsschulgesetz vom Mai 1919 die Schulgeldfreiheit auf die höheren Staatsschulen auszudehnen. Aber da der Senat sich zur kurzfristigen Einrichtung neuer Anstalten und Verstaatlichung von Privatschulen finanziell nicht in

⁴⁷ So etwa Leonhard 2018, S. 335.

⁴⁸ Spuhler 2006.

⁴⁹ Stirnimann 1988, S. 35; 2000, S. 390f.

⁵⁰ Engelmeier/Felsch 2017, S. 12f.

⁵¹ Lorent 1992, S. 130.

der Lage sah, nahm man in Kauf, in der bildungspolitischen Praxis den Vorgaben der Weimarer Reichsverfassung zu widersprechen.⁵²

Das Hamburger Beispiel stand nicht für sich allein: Die Vorstellung vieler sozialistischer und sozialdemokratisch orientierter Bildungsreformer, dass mit der Umbruchszeit nach 1918 die bereits in der wilhelminischen Kaiserzeit genannten Forderungen nach der Entkonfessionalisierung der Schule, der Schaffung der Einheitsschule sowie der Etablierung von Arbeitsunterricht und Staatsbürgerkunde nun durch die Weimarer Reichsverfassung vollumfänglich gestützt werden, kam weniger zum Tragen. Da in den einzelnen deutschen Ländern sich unterschiedliche Regierungskoalitionen mit sehr voneinander abweichenden bildungspolitischen Konzeptionen bildeten und das Reich sich nicht finanziell an Reformvorhaben beteiligen wollte, kamen wesentlich Kompromissregelungen zustande, die sich lediglich auf eine verbindliche gemeinsame vierjährige Grundschule beschränkten.⁵³

Dass eine bildungshistorische Fokussierung auf die angebliche „Umbruchphase“ 1918/19 und auf die Schulform Grundschule dazu tendiere, eine glattflüssige „Standardgeschichte“ mit der Grundschule als „Schule der Demokratie“ und als „Produkt reformpädagogischer Innovationen“ zu schreiben, wurde jüngst wieder betont.⁵⁴ Eine historiographische Fortschrittsperspektive übersieht leicht, dass nach 1918 in Deutschland trotz Schulartikel in der Weimarer Reichsverfassung, 1920 einberufener Reichsschulkonferenz und eingerichtetem Reichsschulausschuss „die Existenz der höheren Schulen und ihrer Schüler nicht tangiert“ wurde.⁵⁵ Zwar hatten sich 1919 Gymnasiallehrer im „Bund entschiedener Schulreformer“ organisiert, aber der Gedanke einer Verbindung von Einheitsschule und höherem Schulwesen widersprach den eher statischen Gesellschaftsmodellen der meisten Gymnasiallehrpersonen, die an der sozialen Exklusivität und dem Elitecharakter der höheren Schule hingen.⁵⁶ Doch trotz der Kontinuität des Gymnasiums als Ausleseschule setzte sich seit der wilhelminischen Kaiserzeit in der Phase der Weimarer Republik eine Bildungsexpansion fort, die ihren Ausdruck in der Gründung neuer Formen der höheren Schule fand. Dabei erhielt das Realgymnasium langfristig den größten Zuspruch.⁵⁷ Zu diesem Befund gehört auch die Lesart, die Teilhabe an Bildung und sozialen Leistungen in den Jahren nach 1918, teilweise miterstritten durch soziale Bewegungen vor und nach der Jahrhundertwende, „als Ergebnis einer

⁵² Hoffmann 1999, S. 78f.

⁵³ Kraul 1984, S. 129.

⁵⁴ Dühlmeier/Sandfuchs 2019, S. 10.

⁵⁵ Kraul 1984, S. 129.

⁵⁶ Gass-Bolm 2005, S. 56.

⁵⁷ Ebd., S. 58.

weit längeren Politisierung und Reformbereitschaft der deutschen Bevölkerung zu begreifen“.⁵⁸ Nicht unbeeindruckt durch die Mobilisierung einer Frauen(bildungs)bewegung stiegen die Abiturientinnenzahlen in Deutschland nach 1918 weiter an, auch wenn die Koedukation außerhalb von Versuchsschulen kaum anzutreffen war. Das Oberlyzeum neusprachlicher Prägung etwa entwickelte Sogkraft vor allem für bildungsambitionierte Mädchen und Eltern.⁵⁹ Krisenwahrnehmungen angesichts der Vielgestaltigkeit der höheren Bildung führten ebenfalls zu Eliteprojekten, wie zum Beispiel dasjenige des Verlegers Alfred Giesecke-Teubner, der das Gymnasium unter anderem in Zusammenarbeit mit Gymnasialvereinen und Rekurs auf die Schriften von Platon und Friedrich Nietzsche rekonstituieren wollte: So wie Platon im Kontext seiner Krisenwahrnehmung Athens in der Zeit des Peloponnesischen Krieges zum rettenden Erzieher und Führer eines Staats- und Gemeinschaftsgedankens geworden sei, müsse das Gymnasium in Zeiten der Auflösung Pathologien wie Historismus und Spezialistentum zugunsten einer offenen, den Idealen des Neuhumanismus verpflichteten Begabtschule überwinden.⁶⁰ Diesem Ansinnen widersprachen sozialistische und sozialdemokratische Verfechter der Einheitsschule sowie völkische Kulturkritiker gleichermaßen. Exponenten der „Deutschkunde-Bewegung“ forderten einen Bildungswandel vom „Humanismus zum Germanismus“ und speziell im Deutschunterricht statt der Glorifizierung der Weimarer Klassik eine Präferenz für die „Romantik als Gegenbewegung zum Rationalismus der Aufklärung“ sowie eine Hinwendung zum „völkischen Vaterlandsfühlen“.⁶¹

Heldengeschichten, Feindbilder und Opferbereitschaft als Gegenstände eines vaterländischen Deutschunterrichts hatten, so hat die Forschung für Österreich gezeigt, bereits vor 1914 und in der Kriegszeit dann zugespitzt Konjunktur.⁶² Doch lässt sich insgesamt am gymnasialen Deutschlektürekanon um 1918, so für Westfalen, vor allem Kontinuität nachweisen, die sich etwa in der fortgesetzten Bedeutung von Gotthold Ephraim Lessing, Friedrich Schiller und Johann Wolfgang von Goethe darstellt. Zwar gelingt bereits bis 1910 die anhaltende Kanonisierung von Heinrich von Kleist, Franz Grillparzer, William Shakespeare und nach 1918 von Gerhart Hauptmann als einem der wenigen

⁵⁸ Glaser/Groppe 2019, S. 11.

⁵⁹ Gass-Bolm 2005, S. 65.

⁶⁰ Pohle 2019, S. 71.

⁶¹ Gass-Bolm 2005, S. 68.

⁶² Grabenweger 2015, S. 164, 176.

Gegenwartsautoren – nicht zuletzt durch die Experimentierfreude der Mädchengymnasien.⁶³ Mit Blick auf das Deutungskonzept der „grammar of schooling“, welches die Stabilität von Schulstrukturen, -organisationen und -ritualen betont,⁶⁴ ist allerdings auch um 1918 eine institutionelle Beharrungskraft bzw. Trägheit festzustellen, so dass sich angesichts der Tradierungen im Umbruch generell die Frage nach der Veränderbarkeit von Schule stellt.

Die unscharfe Periode um das Jahr 1918 herum wirft, wie die kurz skizzierten Fälle nur stellvertretend für weitere in diesem Band präziser entfaltete Beispiele zeigen, eine Vielzahl von Anschlussfragen auf. Diese können sich auf die Epochengrenze 1918 für die historische Bildungsforschung beziehen und auf subjektive Ausdrucksformen von Aufbruch oder Abbruch, radikalen Wandel oder Beschleunigung respektive Entschleunigung in Feldern von Bildung und Schule sowie auf die Kontinuität von Konzepten pädagogischer Revolutionen.

3 Transitionen: Verflechtungen, Wissenszirkulation und -kämpfe in Schule und Gesellschaft

Die bereits schlaglichthhaft angedeuteten Ineinanderschichtungen von Tradierem, pragmatisch Modifiziertem und utopisch Neuem können als Zirkulation unterschiedlicher Wissen und als Wissenskämpfe, die sich insbesondere auf das Schul- und Bildungswesen beziehen und über den Zeitraum von 1914/18 andauerten, begriffen werden.⁶⁵ Ein wissenschaftsgeschichtlicher Zugang eröffnet auch in der Historischen Bildungsforschung Optionen für die Offenheit, Vielgestaltigkeit und Komplexität von historischer Zeit und stellt Phasenetikettierungen und Fortschrittsnarrative in Frage bzw. weitet den Blick auch transnational. In dieser Hinsicht war schon das späte 19. Jahrhundert nicht bloß durch Ausbeutung, nationale Verengung und autoritäre Herrschaft, sondern auch durch globalen Handel wie durch zögerlichen sozialstaatlichen Ausbau geprägt. Die beträchtliche Expansion schulischen Wissens schlug sich allein in Preußen im Rückgang einklassiger Volksschulen nieder.⁶⁶ Hier, in Großbritannien und den Niederlanden war die Bevölkerung um 1910 nahezu vollständig alphabetisiert: der Analphabetismus hatte „auch auf dem Balkan und in Russland [...] seine Selbstverständlichkeit verloren“.⁶⁷ Universitäten wurden mit

⁶³ Korte 2011, S. 93, 105, 111, 122.

⁶⁴ Tyack/Tobin 1994.

⁶⁵ Vgl. zum Begriff der Wissenskämpfe: Foucault 2001, S. 213, 217; zu wissenschaftsgeschichtlichen Konzepten vgl. auch Sarasin 2011; Lipphardt/Patel 2008.

⁶⁶ Lundgreen 1980, S. 98.

⁶⁷ Osterhammel (2009, S. 1118f., 1131) spricht von einer „Verschulung der Gesellschaft“.

neuen Disziplinen (Soziologie, Psychologie) ausgebaut und öffneten sich etwa in Zürich *peu à peu* dem Frauenstudium.⁶⁸ Damit entstanden erste internationale *scientific communities*, zumal viele Studentinnen aus Osteuropa nach Zürich kamen, die nicht unmittelbar an die männlich dominierte Kultur des Studierens als besondere biographische Passage mit einer Glorifizierung von Studentenverbindungen, mit Privilegien einer weit verstandenen akademischen Freiheit und sexueller Libertinage anknüpfen konnten.⁶⁹ Vor diesem Hintergrund können die damaligen Universitäten, zumindest im Rahmen einer *peer culture*, auch als erziehende Institutionen verstanden werden. Russische Studentinnen an der Universität Zürich kämpften mit skandalumwitterten Zuschreibungen, die auf Ideen des Sozialismus, Nihilismus und der freien Liebe zielten, welche in Zeiten von Krieg und Umbruch durch teilweise rege politische Aktivitäten der Migrantinnen ausgelöst wurden.⁷⁰

Mit der Mobilität des schulischen und gelehrten Wissens und der gesellschaftlichen Mobilisierung intensivierten sich die Wissenszirkulation und die Wissenskämpfe, die auch 1918 erkennbar werden. Sie äußerten sich in schon oben dargestellten Konflikten, welche Schul- und Unterrichtsformen denn gelten sollten. Dabei wurde in transnational verbreiteter kultur- und schulkritischer Manier als oberflächlich kritisiertes bloßes Anhäufen von Schulwissen zugunsten der Ausbildung von Persönlichkeit und Charakter, von Lebensnähe oder gar Lebenshärte abgelehnt.⁷¹

In den Wissenskämpfen gab es nicht nur dualistische Frontstellungen, sondern zirkulierende Verschmelzungen und Verflechtungen. So waren reformpädagogische Schulmethoden nicht erst das Resultat von „1918“. Vielmehr konnten schon ab 1914 „war and reform pedagogy“ eine Symbiose eingehen, wie jüngst Andrew Donson und Caroline Kay herausgearbeitet haben. Dies lag auch an Bedeutungsschnittmengen von weltanschaulich übergreifend aufgerufenen Leitbildern, wie Gemeinschaft, Charakter,⁷² Körperkult, Naturmystifizierung und lebensweltlicher Tat. Reformpädagogisch angehauchte Projektarbeiten, Erfahrungsberichte sowie Exkursionen verschmolzen mit einem „war curriculum“, in dem der Krieg zur ersten Bezugsgröße im Unterricht avancieren sollte,⁷³ um Schülerinnen und Schülern einen tiefergehenden Nationalismus anstelle der nun als hohl kritisierten Vorkriegsphrasen zu vermitteln.⁷⁴

⁶⁸ Crotti 2015; Kleinau 2018; die Mädchenschulreform in Preußen ermöglichte jungen Frauen, die Hochschulreife zu erwerben.

⁶⁹ Mazón 2003, S. 33; Levsen 2003, S. 114; Brinkschulte 2005, S. 115f.

⁷⁰ Mazón 2003, S. 60.

⁷¹ Schneider 1916; Ragaz 2 1918.

⁷² Nolte 2000; Foerster 1908.

⁷³ Donson 2010, S. 70, 73, 89; Kay 2014, S. 6.

⁷⁴ Matthias 1915, S. 18, 20.

Doch in enger Verwobenheit dazu prägte vor allem auch das kriegsbedingte Alltagswissen die Schule: fehlende Lehrer, die Militär- und Kriegsdienst leisteten, Kohleknappheit im Winter und Schulausfall konnten die nationalistischen Erziehungsziele unterlaufen. Die kriegsbedingte Abwesenheit vieler Männer im Zivilleben ermöglichte Jugendlichen trotz aller Verlusterfahrungen neue Erwerbsmöglichkeiten und Spielräume. Auch vor 1918 machte sich nicht nur eine leidende, autoritär unterdrückte, sondern auch eine eigensinnige Jugend bemerkbar.⁷⁵

Angesichts der kriegsbedingten Beeinträchtigungen des Schulunterrichts⁷⁶ wurde um 1918 international die Kausalität von der raschen Verwertbarkeit schulischen Wissens zugunsten der Mobilisierung gesamtgesellschaftlicher Ressourcen debattiert. Das Kernkriterium der *efficiency* erfuhr im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts große Bedeutung für schulische Bildung – in Austauschprozessen zwischen den USA und Europa.⁷⁷ Dazu gesellte sich angesichts vergrößerter massenmedialer Kommunikationsräume die politische Machtfrage, wie angesichts der Wissensvielfalt ein national oder ideologisch einheitliches, *gouvernemental* goutiertes Wissen zu orchestrieren sei. Die Schulen allein vermögen dies nicht mehr zu leisten, weil sie in der ersten Phase globaler „Medienkriege“ um Macht und Wahrheit (etwa 1904 über die Ausbeutung des Kongo durch das belgische Königreich)⁷⁸ den vielfältig zirkulierenden neuen Trends, Informationen und Meinungen nur hinterherliefen, monierte der US-amerikanische Publizist Walter Lippmann.⁷⁹

Stattdessen wurde vielfach zur Wissensorchestrierung der Bevölkerung die wissenschaftsbasierte Propaganda präferiert. Sie wurde sowohl von ihren amerikanischen Protagonisten, Edward Bernays und Harold Lasswell, aber auch von kommunistischen Akteuren, wie dem deutschen Medienmogul Willi Münzenberg, nicht ausschließlich als Gegensatz, sondern als ergänzendes Instrument der Bildung und – eben auch ideologischen – Erziehung legitimiert.⁸⁰ Auch die Schweiz bildete hier 1914 im „Krieg der Worte“ keine Ausnahme und richtete zum Zweck des staatspolitischen Wissensmanagements, etwa zugunsten der Neutralität, das Vortragsbüro beim Armeestab ein.⁸¹ In kriegführenden Ländern hingegen schuf bzw. verfestigte Propaganda länderspezifische Freund- und Feindbilder. Vorreiter einer sich wissenschaftlich und zugleich

⁷⁵ Donson 2010, S. 224f.; Scholz/Berdelmann 2016.

⁷⁶ Donson 2010, S. 135.

⁷⁷ Kliebard ²1995.

⁷⁸ Blom ⁶2014a, S. 135; Münkler 2014, S. 215-267; Janz 2013, S. 179-223.

⁷⁹ Lippmann 1925.

⁸⁰ Bussemer 2005, S. 26; Hardegger 2018; vgl. Münzenberg 1918, S. 38f.

⁸¹ Münkler 2014, S. 254; Clavien 2014, S. 115ff.; Elsig 2014.

umerziehend verstehenden Propaganda war das 1917 von George Creel gegründete *US Committee on Public Information* (CPI). Das CPI hatte versucht, die Bevölkerung nach Jahren der außenpolitischen Nichteinmischung für den Kriegseintritt der USA zu mobilisieren. Es erzielte im propagandistischen Wissenskampf beträchtlichen Einfluss auf die amerikanische Publizistik, aber auch auf den Schulunterricht.⁸² Das lag nicht zuletzt an der sogenannten *Educational Division* des CPI.

Die propagandistische Bevölkerungserziehung endete jedoch nicht 1918, so dass dieses Jahr auch in dieser Frage eher als „Scharnier zwischen Krieg und Nachkrieg“⁸³ zu verstehen ist. Auch soziale Bewegungen nutzten symbolhafte Propaganda, etwa zur Mobilisierung für Frieden und Kriegsgedenken, wie die von Moina Michael, einer ehemaligen Hausmutter eines Mädchencolleges in Georgia, entworfenen, sich schließlich millionenfach global verbreiteten *Remembrance Poppies* beispielhaft zeigen.⁸⁴

Doch es gehört zur Komplexität nicht nur von „1918“, sondern auch von Wissenszirkulationsprozessen, dass mit Versuchen der Massenmobilisierung durch propagandistisches Wissensmanagement zugleich „das enorme Gewicht der Öffentlichkeit“ wuchs.⁸⁵ Durch Wahlen, konkurrierendes Buhlen um die Weltöffentlichkeit – etwa bei Friedens- und Nachkriegsplänen zwischen US-Präsident Wilson und dem neuen bolschewistischen Regime – und die Berichterstattung der Massenpresse stieg der „Einfluss der öffentlichen Meinung auf die nationale Politik“.⁸⁶ Die durch Telefon und Telegrafie beschleunigt kursierenden Gerüchte, Bruchstücke an Informationen sowie massenmedial skandalisierten Neuigkeiten, in ihren verwirrenden Folgen literarisch ironisiert im anfangs der 1920er-Jahre erschienenen tschechischen Nationalroman *Die Abenteuer des guten Soldaten Švejk*, ließen schon vor 1918 vernehmbare, zunehmend radikalisierte kulturkritische Stimmen laut werden, die gegen vermeintliche Schundliteratur, Massenpresse und städtische Kinos eine Pädagogisierung und „Disziplinierung“ des zirkulierenden Wissens durch schulische Bildung und Erziehung forderten.⁸⁷

Wissenszirkulation und Wissensmanagement leiteten auch den internationalen Staatenvergleich und transnationalen Austausch im Schul- und Bildungsbereich. So ließen sich als intensiv von den europäischen Mächten beobachtete „Transiträume“ für Welthandel, Militärstrategien, nationalstaatliches Denken,

⁸² Bussemer 2005, S. 74–80; Glander 2000, S. 3, 7, 14; Collins 2011.

⁸³ Leonhard 2018, S. 287.

⁸⁴ Schönflug 2017, S. 12ff.

⁸⁵ Leonhard 2018, S. 375.

⁸⁶ Münkler 2014, S. 792.

⁸⁷ Hašek 2016; Maase 2012, S. 282.

aber auch für Bildungskonzepte der Balkan und das Osmanische Reich respektive die Türkei als durch Kriege geprägte Zukunftslaboratorien bezeichnen.⁸⁸ Unter der Perspektive transnationaler Bildungsräume, wonach diese sich vor allem durch soziale Interaktionen, Wahrnehmungen und Deutungen herstellen, lassen sich im Fall von Beziehungen zwischen dem deutsch- und türkischsprachigen Bildungsraum insbesondere in der Zeit um 1918 soziale, kulturelle und pädagogische Verflechtungen und Wandlungen beschreiben: Die innerosmanische Modernisierung bezog sich an der Schwelle zum 20. Jahrhundert auch auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Um an erzieherischen Reformideen der westlichen Welt besser partizipieren zu können, entsandte das osmanische Unterrichtsministerium Pädagogen zu Studienzwecken an europäische Bildungsinstitute – so besuchte zum Beispiel der Direktor des Istanbul Lehrerbildungsinstituts, Mustafa Sati Bey, zwischen 1910 und 1916 Schulen in Deutschland und in der Schweiz.⁸⁹ Zwar endeten nach der Auflösung des Osmanischen Reiches viele bestehende Verbindungen des kulturellen und wirtschaftlichen Austausches, vor allem diejenigen auf Ministerialebene. Aber zu Zirkulation und Transfer von Bildungswissen gehörte ebenfalls, dass vorherige Erfahrungen einzelner türkischer Intellektueller während ihrer Auslandsaufenthalte ein deutliches Reformklima in den politischen und kulturellen Spitzengremien der türkischen Republik schufen. Modernisierung, Säkularisierung, Nationalisierung und Demokratisierung führten unter anderem zur weitgehenden Übernahme des Schweizer Zivilgesetzbuches und einem Anschluss der Türkei an die internationale pädagogische Reformbewegung. Diesbezüglich ergingen durch das türkische Erziehungsministerium und einzelne regionale Erziehungsdirektionen in den 1920er- und 1930er-Jahren Einladungen zum Beispiel an John Dewey, Georg Kerschensteiner und an die Genfer Pädagogen Adolphe Ferrière, Pierre Bovet und Albert Malche.⁹⁰ So hat sich pädagogisches Wissen – in diesem Fall an verschiedenen osmanischen, türkischen, deutschen und schweizerischen Orten – konstituiert, das vor 1918 vor allem durch staatliche Organisation kanalisiert und nach 1918 zusätzlich auch stark durch internationale Verbände verändert, vermittelt und neu formiert wurde.

4 Aufbau des Bandes

Formierungen pädagogischen Wissens verwiesen immer wieder auf Adaptationen, Rezeptionen und Neujustierungen von Raum und Zeit übergreifenden Konzepten. Solche Formierungsprozesse suchten auch bewegte Jugendliche in

⁸⁸ Langewiesche 2019, S. 316–326.

⁸⁹ Böttcher/Kesper-Biermann/Lohmann/Mayer 2019, S. 140.

⁹⁰ Ebd., S. 144.

unterschiedlichen Kontexten zu beeinflussen und lokal zu realisieren. Mit jugendlichem Aufbegehren und Protest sollten teils visionär dargelegte Neuerungen angestoßen, teils auch Tradiertes bewahrt, die in Frage gestellte herrschende Ordnung kritisiert oder stabilisiert werden. Damit wurde stets auch das jeweilige Verständnis von Jugend – zuweilen auch in Abkehr zur älteren Generation – positioniert und phasenweise idealisiert. Die mit „Jugend“ verbundenen Ambivalenzen werden im ersten Abschnitt des Bandes aufgegriffen. Im Beitrag von *Jennifer Burri* und *Adrian Juen* geht es um die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern an drei Zürcher Lehrpersonenseminaren um 1918. Der Text untersucht, inwiefern sich die Etablierung von institutionalisierten Mitbestimmungsformen an den Seminaren in ein Narrativ von emanzipatorischem Aufbegehren und kriegsbedingten sozialen Unruhen um 1918 einschreiben lassen. Anhand der Chiffre 1918 loten sie Kontinuitäten und Brüche aus, legen Verflechtungen mit reformpädagogischen Diskursen und den zeitgenössischen Jugendbewegungen frei, um Krieg und Revolution nicht a priori als Erklärungen für die Konflikte um Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler festzulegen. Mit derart geweitetem Blick und theoretischen Bezügen zu Luc Boltanski und Laurent Thévenot setzen sie bei der Kritik der Akteurinnen und Akteure an und gelangen durch diese Perspektivierung zu neuen Bewertungen teilweise bereits bekannter Handlungen. Der Beitrag zeichnet mit dem über drei verschiedene Zürcher Ausbildungsorte gespannten Vergleich unter Einbezug und Diskussion ähnlicher Formierungen wie etwa Schülerinnen- und Schülervereine oder Elternmitbestimmung ein tiefscharfes Bild der unterschiedlichen Facetten von Mitbestimmung. Auf einer Metaebene werden angesichts der spärlichen und meist retrospektiven Quellen von beteiligten Seminaristinnen und Seminaristen zudem Verhältnis und Aussagewert von Erinnerung und in der Erinnerung überliefertem Ereignis ausgelotet und allfällige Verzerrungen quellenkritisch reflektiert.

Eines der drei im Beitrag von Burri und Juen untersuchten Seminare bleibt Untersuchungsort im Beitrag von *Andrea De Vincenti*, die den Turnverein der Zöglinge am Kantonalen Lehrerseminar in Küsnacht ins Zentrum ihrer Analyse stellt. Turnen galt zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert nicht als sportliche Freizeitbeschäftigung, sondern zumindest im Selbstverständnis der Turner als wichtige Grundlage einer prosperierenden Nation, indem es sowohl den Körper als auch den Charakter bilde. Der idealisierte männliche Bürger wurde sowohl in ökonomischer als auch militärischer Hinsicht als Basis einer gelingenden nationalen Gemeinschaft gesehen. Männlichkeit war also ein zentrales Konzept bei der Imagination einer prosperierenden Nation, die Turnvereine gerieten zu paradigmatischen Orten, an denen die so projizierte Männlichkeit

angeblich erworben werden konnte. Am Beispiel des Seminarturnvereins diskutiert De Vincenti, welche vielleicht auch heterogenen Leitbilder von Männlichkeit im Verein zirkulierten und welche Praktiken angeblich zu ihrer Erlangung beitrugen. Geschlecht wird dabei als stets neue Resultierungen eines beweglichen Ensembles von Praktiken verstanden, das relational – also mit Bezügen etwa zur Weiblichkeit oder zur Unmännlichkeit – hervorgebracht wird. Der Beitrag fragt angesichts der Jugendlichkeit der Seminaristen auch nach der Spezifik der im Seminarturnverein sich etablierenden Männlichkeiten sowie nach der Bedeutung von 1918 bei der Entwicklung der dynamischen Geschlechterkonfigurationen im Verein. Dazu wird der Erziehungsanspruch an Körper und Charakter – etwa zu Kameradschaft, Geselligkeit oder Heimatliebe – mit Blick auf die eigentliche „Turn-Arbeit“ sowie auf die Turnfahrten untersucht. Insbesondere interessiert, wie sich konkurrierende und teilweise auch ergänzende Leitbilder von Männlichkeit zueinander verhielten und ob sich im Zusammenhang mit 1918 diesbezügliche Neukonfigurationen beschreiben lassen.

Wenngleich auch der Seminarturnverein trotz seines staatstragenden Selbstverständnisses gewisse Nähen zum Wandervogel aufwies, gestaltete sich die Jugendemphase in der deutschen Jugendbewegung viel deutlicher und mündete in ein den Neuanfang betonendes Aufbegehren gegen eine angeblich verkrustete Ordnung der Erwachsenenwelt. In seinem Beitrag über die Indienbegeisterung in der deutschen Jugendbewegung gelangt *Elija Horn* zunächst zu dem Schluss, dass 1918 zwar als Zeitpunkt markiert werden kann, an dem Indien zu einem (jugend-)kulturellen Topos avancierte. Allerdings habe es insbesondere in Krisenzeiten bereits um 1800 und dann wieder um 1968 Vorläufer und Nachfolger der Indienrezeption gegeben. Horn fragt nach den Gründen für die forcierte jugendbewegte Bezugnahme auf Indien um 1918 und nennt dabei unter anderem die Zivilisationskritik, die Naturbegeisterung, Konflikte mit der Elterngeneration und mit Autoritäten sowie den aktivierten (Selbst-) Mythos von der heiligen Jugend und dem neuen Menschen. Die indische Religion und die Bezugnahme auf hinduistisch-buddhistische Religiosität waren besonders für den neureligiösen, lebensreformerischen Strang der Jugendbewegung attraktiv. Ein anderer Akzent jugendbewegter Indienbegeisterung ist in der Verehrung des Dichters Rabindranath Tagore, 1913 Literaturnobelpreisträger und zugleich zivilisationskritischer, charismatischer Schul- und Sozialreformer, auszumachen. Der als sanft, friedfertig und beschützend geltende Tagore, dessen Rezeption von dem Marburger Pädagogikprofessor Paul Natorp, von Karl Wilker und der Zeitschrift *Junge Menschen* verstärkt wurde, erhielt in der Jugendbewegung den Status einer prophetischen Moralinstanz gegen-

über den so wahrgenommenen verkommenen Eltern und Autoritäten. Abschließend macht Horn deutlich, dass die Indien-Rezeption um 1918 zwar durch die Kriegs- und Krisenzeit forciert worden sein könnte, jedoch durch längerfristige transnationale Wissenszirkulation in einer ersten Phase globalisierter Kommunikationsräume geprägt wurde. Gerade die Unbestimmtheit des Indien-Topos erlaubte vielerlei kulturkritische, esoterisch-pseudosakrale Zuschreibungen, die mit jugendlicher Selbstfindung, sexuellen Freizügigkeitsvorstellungen und auch eugenisch-rassischem Gedankengut verwoben sein konnten.

Ein Untersuchungsinteresse gegenüber Infragestellungen, Kontinuitäten und Verschiebungen hinsichtlich des Verhältnisses von Schule und Pädagogik eröffnet im zweiten Teil des Bandes den Blick für Freiheits- und Handlungsspielräume während und nach der Umbruchszeit um 1918 in bildungspolitischen Gremien, pädagogisch-psychologischen Strömungen und in der Erstellung von Lehrmitteln. Welche Indizien legen einen neuen regionalen und nationalen „Eigensinn“ im Verhältnis von Schule und Pädagogik nahe und wo wurden womöglich alte Strukturen unter neuen Labels frisch legitimiert? Institutionalisierungen neuer schulischer und wissenschaftlicher Wissens-Ordnungen – etwa Weiterbildungsformate für Volksschullehrpersonen, Bezugnahmen auf den US-amerikanischen Pragmatismus und auf experimentelle Strömungen in der tschechischen Pädagogik und Lehrerbildung oder neue Schulbücher – benötigten Zeit, so dass die bisherigen „Regime“ über das Ende des Ersten Weltkriegs weit hinausreichten. Vor diesem Hintergrund werden in den drei sich anschließenden Beiträgen Befunde von Umbrüchen und Kontinuitäten in den interdependenten Feldern von Schule und Pädagogik präsentiert, die sich auf unterschiedliche (nationale) Bildungsräume beziehen.

Mit der organisationalen Experimentierfreudigkeit in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung in Zürich um 1918 bei gleichzeitiger Angst vor pädagogischen Revolutionen beschäftigt sich der Beitrag von *Andreas Hoffmann-Ocon*. Angesichts eines durch Debatten zur Bildungsreform geprägten politischen Klimas werden in praxeologisch informierter Perspektive Auseinandersetzungen über den Fortbestand der Schulkapitel – Gremien zur Fortbildung von Volksschullehrpersonen im Kanton Zürich – ins Zentrum gerückt. Besonderes Augenmerk gilt dabei den Kontexten, die Kontinuität und Wandel sowie Stabilität und Fragilität von Lehrerfortbildungskulturen in der als bildungspolitische Krise wahrgenommenen Phase mitbedingten. Auf der Quellenbasis von Schulkapitel- und Lehrpersonenvereins-Protokollen werden alltägliche Praktiken vor allem in den Fortbildungsgremien, aber auch Selbst- und Situationswahrnehmungen von Akteurinnen und Akteuren erschlossen, die gleich-

zeitig Partizipations- und Pädagogisierungsabsichten gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen hegten. Dabei gilt es, unterschiedliche Gremienorte als „äußerliche Rahmung“ (Wirtshäuser und Schulhäuser) und als miteinander konkurrierende Orte bildungspolitischer Vertretung von Lehrpersonen (Schulkapitel und Lehrervereinigungen) zu beachten. In dieser in den Blick genommenen komplexen Vielfalt vergangenen bildungspolitischen Handelns treten Infragestellungen von Gremienstrukturen in den Vordergrund. Diese Neuperspektivierungen, die neues Wissen generierten, können als Indizien dafür verstanden werden, dass durch gemeinsame Interpretation gestiftete Zusammenhänge und Handlungsrouninen nicht mehr richtig funktionierten. Ob die (ideologischen) Wissens- und Deutungskämpfe zum „Schablonismus“ in der Lehrpersonenbildung und zu den „Grenzen der Erziehung“ sowie überspannten Pädagogisierungsabsichten in der Zeit um 1918 eine Geschwindigkeitssteigerung erfuhren, wird diskutiert.

Nach dem Blick in die deutschsprachige Schweiz diskutiert aus einer mitteleuropäischen Sicht der Beitrag von *Tomáš Kasper* die Chiffre 1918 am Beispiel der tschechischen Pädagogik. In der tschechischen Geschichte steht 1918 zunächst für die an den Zerfall der österreichisch-ungarischen Monarchie anschließende Staatsgründung der Tschechoslowakei und somit in vieler Hinsicht für eine starke Zäsur, gar einen Neubeginn. Inwiefern sich der Zäsurcharakter von 1918 auch mit Blick auf die Geschichte des pädagogischen Denkens bestätigt und inwiefern pädagogische und politische Ambitionen, die Gesellschaft zu reformieren, miteinander verflochten waren, diskutiert Kasper in seinem Beitrag. Die Tradition einer bis weit in das 19. Jahrhundert zurückreichenden Orientierung der tschechischen Pädagogik an Positivismus und Evolutionismus begünstigte die Rezeption von experimenteller Pädagogik sowie von Kinderpsychologie bei gleichzeitiger Abgrenzung gegenüber dem deutschen Idealismus. Führende Pädagogen wie auch die Lehrpersonen begrüßten die demokratisch organisierte Republik, weil sie die Orientierung an Wissenschaft und Demokratie teilten und ihre pädagogische Arbeit als Beitrag zur Schaffung der so imaginierten Republik sahen. Im Zusammenhang mit dieser Orientierung spielten auch der US-amerikanische Pragmatismus, die experimentelle Pädagogik sowie die Kinderpsychologie eine zentrale Rolle und wurden breit rezipiert. Unter anderem am Beispiel der USA-Reisen des Dozenten der Prager Karls-Universität Václav Příhoda untersucht der Beitrag, wie diese Ideen den Weg in die Tschechoslowakei fanden und welche Rolle sie bei der Erneuerung von Staat und Gesellschaft spielten. Eingehend werden denn auch Příhodas Auseinandersetzungen mit dem Philosophen John Dewey und dem Soziologen Franklin H. Giddings, insbesondere aber mit dem Psychologen Edward Lee Thorndike beleuchtet. Darüber hinaus werden auch Bezüge zwischen einem

tschechischen Rationalismus und Laborethismus mit dem fortschrittsorientierten Ziel, die soziale Frage mit Hilfe von Wissenschaft und Arbeit zu lösen, und US-amerikanischen Vorbildern – etwa Frederick W. Taylors Prinzipien eines *scientific managements* – diskutiert.

Kontinuität und Wandel des Pädagogischen greift auch der Beitrag von *Viktoria Gräbe* auf, allerdings nicht mit Blick auf pädagogische Strömungen, sondern auf ein konkretes Unterrichtsfach. Am Beispiel preußischer Mittelschulen in der Weimarer Republik untersucht sie den evangelischen Religionsunterricht sowie das freiwillige Ersatzfach Lebenskunde. Dabei werden die Jahre von 1925 bis 1929 mit Vorkriegsentwicklungen, insbesondere anhand des Lehrplans von 1910, verglichen und Lehrmittel als Quellen herangezogen. Der Beitrag richtet den Blick auf inhaltliche Akzentverschiebungen des Religions- und Lebenskundeunterrichts nach 1918 und fokussiert die Frage, ob und wie in beiden Fächern die Erziehung zum Staatsbürger der Weimarer Republik oder zu christlichen Werten dominierte. Während laut Gräbe Religionslehrmittel weiterhin strengen Zulassungskriterien unterlagen, setzten sich für die Lebenskunde die schon 1910 bestehenden curricularen Freiräume in den 1920er-Jahren fort, so dass sich das Fach zwischen Anknüpfungen an den Religionsunterricht, moralpädagogischen Akzenten und naturwissenschaftlichen Orientierungen konturierte. Dagegen sei der curricular weitgehend stabile Religionsunterricht lediglich um die Themen innere und äußere Mission sowie Separatismus, Sekten, katholische Konfession und außer-christliche Religionen erweitert worden – jedoch zumeist, um mit nationalen Völkerstereotypen die vermeintliche Überlegenheit des Protestantismus zu belegen. Wandlungen zwischen 1910 und 1925 stellt Gräbe bei der Behandlung von Kirche und Staat fest: die Weimarer Religionsbücher setzten teilweise den christlichen Gehorsam über die staatlichen Gesetze. In Aufrufen zur Stärkung des Christentums in der Politik sieht Gräbe ein Unterlaufen des staatsbürgerlichen Erziehungsauftrags der Weimarer Republik. Den mitunter „germanozentrisch(en)“ Darstellungen in Religionsbüchern stellt Gräbe die Fokussierung mancher Lebenskundebücher auf Frieden, Völkerverständigung und die Ausbeutung der Arbeiter in systemkritischer Weise entgegen. Einige Lehrbücher beiderlei Unterrichtsfächer, bilanziert Gräbe abschließend, zeigten um 1925 zarte reformpädagogische Aufbrüche, indem sie kind- und erlebnisorientierte Erzählungen und arbeitspädagogische Ansätze enthielten.

Im letzten Teil des Bandes geraten mit unterschiedlichen Perspektiven vor allem zwei Städte – Wien und Zürich – in den Blick und zwar als Kristallisationsorte für verschiedene Schlüsselereignisse, die auch andernorts in verschiedenen Konstellationen und Ausprägungen Bedeutung erlangten. Mit beiden urbanen Zentren sind gerade für die Zeit um 1918 historiographische Narrative

verbunden: das „Rote Wien“ steht als Prototyp für häufig als fortschrittlich markierte sozialdemokratische Reform- und Gesellschaftspolitik, Zürich gilt als temporärer Hort für eine literarische und ideologische bzw. sozialistische Avantgarde mit Ausstrahlung auch auf die übrige, ebenfalls in diesem Themeil behandelte Deutschschweiz. Die so fokussierten Städte und Regionen eignen sich womöglich, um Karl Schlögels Diktum „im Raume lesen wir die Zeit“⁹¹ aufzugreifen und zu diesen räumlichen Bezügen auch biografie-, wissens- und politikgeschichtlich programmatischen und weltanschaulichen Verflechtungen bei sozialistischen Bildungsutopien und konkreten Bildungsreformen vor Ort nachzugehen. Mit der historischen Fokussierung auf örtliche Brennpunkte können Verwebungen lokaler Spezifika mit grenz- und zeitübergreifenden Diskursen und Wissen sowie binnenideologische und -nationale bildungspolitische Konflikte untersucht werden, die immer auch auf über das Jahr 1918 hinausgehende Transitionen verweisen.

Der Beitrag von *Norbert Grube* betrachtet vordergründig biografiegeschichtlich den Zürcher Lehrer und (kultur-)sozialistischen Stadtrat Alfred Traber. Für ihn persönlich bedeutete der Zeitraum 1918/19 eine gewisse Zäsur, da er seine Lehrertätigkeit zugunsten seines politischen Engagements aufgab, um sich nur wenige Jahre später desillusioniert schriftstellerischen Versuchen von sozialistischer Volksliteratur hinzugeben. Doch mit dem Fall Traber ist ein mikrogeschichtlicher Ansatz verbunden, mit dem Unterrichtspraktiken, diskursive Verflechtungen, Wissenszirkulation, reformpädagogische Rezeptionspfade und außerschulische pädagogisierende Schübe fokussiert werden. Die anhand Trabers aufgezeigten widersprüchlich sich überschneidenden Diskursanknüpfungen verweisen auf langjährige Kontinuität vor 1918 zurück, etwa bei frühen Darstellungsmustern der Schulkritik, die Traber schon während seiner Seminarzeit um 1900 ausprägte und an Nietzsche bzw. dem Schweizer Schriftsteller Carl Spitteler schulte, oder aber auch in seinen Begründungen für sein Engagement zugunsten der eugenische Züge aufweisenden Alkoholabstinenz. Zugleich folgt der Beitrag einem prozesshaften, gleichwohl nicht fortschrittsgeschichtlichen Blick, indem auf die Zukunft ausgerichtete sozialistische Pädagogisierungsambitionen am Beispiel Trabers und Zürichs diskutiert werden. Reformpädagogische Diskursstränge gehen dabei mit traditionellen Ansätzen der Charaktererziehung ein Amalgam ein, so dass der sich pädagogisch und ideologisch als innovativer und avantgardistischer Außenseiter gerierende Traber auch zahllose Züge etablierter Ordnungsvorstellungen von Disziplin und Ordnung und von bürgerlich-humanistischem Bildungsidealismus aufweist.

⁹¹ Schlögel 2011, S. 36.

Über Zürich hinausgehend waren sozialdemokratische und sozialistische Bewegungen in den schweizerischen Debatten zur Erziehung und Bildung an und nach der Schwelle zum 20. Jahrhundert sehr präsent. Der Beitrag von *Lucien Criblez* zeigt diese Entwicklungen und Dynamiken auf und versucht die „innerlinke“ Varianz in einer Gesamtperspektive vor dem Hintergrund zentraler Konfliktlinien und Kontexte zu verstehen. Mit dem Beispiel der Arbeiterbildungsbewegung werden unterschiedliche Positionierungen mit Distanzierungen und Nähen zu bildungsbürgerlichen Idealen beleuchtet. Ob die Arbeiterkultur eigenständig oder als sozialistisch gewendete Version der bürgerlichen Kultur zu verstehen sei und ob Erziehung und Bildung im kapitalistisch geprägten vorherrschenden Gesellschaftssystem reformiert oder erst nach einer Revolution erlangt werden könne, waren neben weiteren Fragen die Spezifika dieser historischen Phase. Je nach Beantwortung solch strittiger Anfragen, tendierten Postulate zur Arbeiterbildung mehr in die Richtung der Allgemeinbildung oder der Kader-Ausbildung von sozialistischen Gruppierungen und Parteien. Mit Rückgriff auf die Unterscheidung von *talk* und *action* wird der Blick auf Realisierungsversuche von linken Forderungen vornehmlich im außerschulischen Feld gelenkt: Ziel ist es, neben den Institutionalisierungen der Schweizerischen Arbeiterbildungszentrale, der sozialistischen Kindergruppen und Jugendorganisationen die Umsetzungsschwierigkeiten, Deutungskämpfe und nichtintendierten Folgen der Projekte der Arbeiter- und Volkshochschule aufzuzeigen.

Schulreformansätze, -debatten und -konflikte der Nachkriegszeit werden in zwei abschließenden Aufsätzen am Beispiel Wiens thematisiert. Während die Schulreform Otto Glöckels in der pädagogischen Historiographie wiederholt mit dem Narrativ der sozialistischen Schulreform, oftmals mit der alleinigen Bezugnahme auf das sogenannte Rote Wien, thematisiert wird, ist bislang wenig über die konstruktive Rezeption des damit zusammenhängenden Versuchslehrplans durch die ländlichen Lehrpersonen bekannt. Im kritischen Anschluss an die gängigen Lesarten betrachtet *Wilfried Göttlicher* nicht-sozialistische, kulturkritische und lebensreformerische Adaptionen der Schulreform außerhalb Wiens. In dieser Perspektive zeigt sich unter der Hinzunahme weiterer Quellen, dass es sich bei der Glöckelschen Schulreform um ein gesamtösterreichisches Vorhaben handelte, welches weit über das Jahr 1920 hinausreichte und damit übliche Periodisierungen fragwürdig erscheinen lässt. Wird die Reform eingehender betrachtet, fällt auf, dass Elemente der Arbeitsschulidee in einem ruralen katholischen Milieu auf Akzeptanz stießen, während die politisch motivierte Einheitsschulidee in einem Kontext, in dem Argumente der harmonischen Volksgemeinschaft besser verfielen, als diejenigen, die Klas-

sengegensätze betonten, auf Skepsis traf. Dabei wird deutlich, dass die „Meistererzählungen“ zur Glöckelschen Schulreform durch eine Fixierung auf die Person Glöckels sowie auf die Erziehungsarbeit innerhalb sozialdemokratischer Verbände und durch Nichtbeachtung der eklektizistischen Konzeptionalisierung der Reformentwürfe geprägt waren.

Ulrich Herrmann greift ebenfalls die Glöckelsche Schulreformen auf: doch basiert sein Beitrag auf einer sozial- und kulturgeschichtlichen Kontextualisierung der Schulreformen im Bundesland Wien und fokussiert die mit ihnen intendierte Öffnung der höheren Schule für die Arbeiterschaft. Herrmann betrachtet im Rahmen einer historisch offenen Situation die Chancen und Grenzen von Bildungsreformen vor dem Hintergrund der ersten deutschen und österreichischen Republik und krisenhaften Spaltungen der Gesellschaften sowie Parteien zum einen in eine sozialistisch-sozialdemokratische und zum anderen in eine konservative, klerikale und völkische Seite. Dabei geraten in Deutschösterreich und speziell in Wien die Sozialdemokraten mit Reformpositionen in den Blick, die Schulpolitik als Gesellschaftspolitik deuteten und mit einer Demokratisierung der Schule von der Ständegesellschaft zur egalitären Massengesellschaft gelangen wollten. Zentral war der Gedanke, dass neben einem gerechten Zutritt zu höheren Bildungsinstitutionen Heranwachsende als die zukünftig selbstbestimmten Staatsbürger in der Schule die für eine Demokratie förderlichen Erfahrungen von Beteiligung und Mitverantwortung machen müssten. In diesem Zusammenhang wird die Aktivierung reformpädagogischer Ideen nach dem Ersten Weltkrieg rekonstruiert, die bereits in der Vorkriegszeit im avantgardistischen und linken Wiener Milieu zirkulierten. Mit dem Rekurs auf Siegfried Bernfelds visionäres Schulgemeinde-Konzept wird gezeigt, dass als radikal-marxistisch wahrgenommene Vorschläge von den pragmatisch und sozialdemokratisch orientierten Akteuren der Schulreform in Wien auf Distanz gehalten wurden. Während also Hermanns Perspektive auf die spannungsreiche schulkulturelle Kontaktzone von sozialdemokratischem und radikal-marxistischem Milieu zielt, fokussiert Göttlicher anhand der Landeschulreform die diskursiven Verflechtungen zwischen verschiedenen Spielarten des Sozialismus mit deutschnationalen und völkischen Vorstellungen.

5 Dank

Der vorliegende Sammelband geht auf eine Zwischentagung der Sektion „Historische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zurück, die im Juni 2018 an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) durchgeführt wurde. Für den reibungslosen und erfolgreichen Ablauf der Tagung sowie die gewährte Unterstützung danken die Herausgebenden

dem Prorektorat Forschung und Entwicklung sowie dem Eventmanagement der PHZH. Ebenfalls zu danken ist dem Sektionsvorstand für seine materiellen und immateriellen Hilfen sowie natürlich allen Beteiligten für die anregenden und substanziellen Beiträge und Diskussionen, welche ein Gelingen der Tagung überhaupt erst ermöglicht haben. Im Vorfeld der Veranstaltung haben wir uns bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung intensiv mit Tomáš Kasper von der Technischen Universität Liberec ausgetauscht. Der Ertrag dieses Austauschs führte zu einer Kooperation zwischen dem Institut für Pädagogik und Psychologie der TU Liberec und dem Zentrum für Schulgeschichte der PH Zürich, die sich in zwei bildungshistorischen Tagungen zu „1918“ konkretisierte: nach derjenigen an der PH Zürich erfolgte im September 2018 in Prag eine weitere Tagung, deren Ergebnisse bereits in der Zeitschrift *Historia scholastica* (5 (2019) No. 1) veröffentlicht worden sind. Für die angenehme und erkenntnisreiche Kooperation danken wir Tomáš Kasper.

Schließlich danken wir den Vorstandsmitgliedern der Sektion Historische Bildungsforschung als Herausgeberinnen und Herausgeber der Reihe „Tagungsbände der Sektion Historische Bildungsforschung, hrsg. vom Vorstand der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE“ des Klinkhardt Verlags und auch der Verlagsleitung für die Aufnahme dieses Bandes in ihre Reihe. Die Erstellung und Korrekturlektüre des Manuskripts besorgte Rebekka Horlacher, der wir an dieser Stelle für ihre Unterstützung ebenfalls herzlich danken.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Foerster, Friedrich Wilhelm (1908): Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. Zürich.
- Grisebach, Eberhard (1924): Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle/Saale.
- Hašek, Jaroslav (2016): Die Abenteuer des guten Soldaten Švejk im Weltkrieg. Stuttgart.
- Klabund [Henschke, Alfred] (1917): Offener Brief an Kaiser Wilhelm II. In: Neue Zürcher Zeitung, 138, H. 998 (Drittes Sonntagsblatt), Sonntag, 3. Juni, S. 1.
- Lippmann, Walter (1925): The phantom public. A sequel to Public Opinion. New York.
- Matthias, Adolf (1915): Krieg und Schule: Leipzig.
- Münzenberg, Willi (1918): Agitation. In: Was wollte Münzenberg? Zürich, S. 38-40.
- Ragaz, Leonhard (²1918): Die neue Schweiz. Ein Programm für Schweizer und solche, die es werden wollen. Olten.
- Ragaz, Leonhard (1920): Die pädagogische Revolution. Zehn Vorlesungen zur Erneuerung der Kultur. Olten.
- Schneider, Hans (1916): Krieg und Schule. In: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode. Zürich, S. 93-120.

Literatur

- Barth, Boris (2016): Europa nach dem Großen Krieg. Die Krise der Demokratie in der Zwischenkriegszeit 1918-1938. Frankfurt am Main.
- Billeter, Nicole (2014): Alles nur nicht feldgrau. Schriftstellerinnen und Schriftsteller in der Zürcher Emigration. In: Hebeisen, Erika/Niederhäuser, Peter/Schmid, Regula (Hg.): Kriegs- und Krisenzeit. Zürich während des Ersten Weltkriegs. Zürich, S. 121-129.
- Blom, Philipp (2014a): Der taumelnde Kontinent. Europa 1900-1914. München.
- Blom, Philipp (2014b): Die zerrissenen Jahre, 1918-1938. München.
- Böttcher, Julika/Kesper-Biermann, Sylvia/Lohmann, Ingrid/Mayer, Christine (2019): Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25, S. 114-159.
- Bracher, Karl-Dietrich (1998): Die Krise Europas, seit 1917. Berlin.
- Brinkschulte, Eva (2005): „... das Weib lässt sich nicht gegenüber dem Gelehrten vergessen“ – Zur Aufrechterhaltung der Virilität des Hochschulbetriebs um 1900. In: Stahnisch, Frank/Steiger, Florian (Hg.): Medizin, Geschichte und Geschlecht. Körperhistorische Rekonstruktionen von Identitäten und Differenzen. Wiesbaden, S. 103-118.
- Buomberger, Thomas (2014): Kampfrhetorik, Revolutionsangst und Bürgerwehren. Der Landesstreik vom November 1918. In: Rossfeld, Roman/Buomberger, Thomas/Kury, Patrick (Hg.): 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg. Baden, S. 336-365.
- Bussemer, Thymian (2005): Propaganda. Konzepte und Theorien. Wiesbaden.
- Clavien, Alain (2014): Schweizer Intellektuelle und der Grosse Krieg. Ein wortgewaltiges Engagement. In: Rossfeld, Roman/Buomberger, Thomas/Kury, Patrick (Hg.): 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg. Baden, S. 102-123.
- Collins, Ross F. (2011): Children, War & Propaganda. New York.
- Crotti, Claudia (2015): Höhere Töchterschule und Lehrerinnenseminar Zürich. Das Seminar als Sprungbrett an die Alma Mater (1878-1905). In: Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern, S. 131-143.
- De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hofmann, Michèle/Boser, Lukas (Hg.) (2020): Pädagogisierung des „guten Lebens“. Bildungshistorische Perspektiven auf Ambitionen und Dynamiken im 20. Jahrhundert. Bern.
- Donson, Andrew (2010): Youth in the Fatherless Land. War Pedagogy, Nationalism, and Authority in Germany, 1914-1918. Cambridge.
- Dudek, Peter (1999): Die Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn.
- Dühlmeier, Bernd/Sandfuchs, Uwe (2019): Einleitung: Was kann Grundschulgeschichte leisten? In: Dühlmeier, Bernd/Sandfuchs, Uwe (Hg.): 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 7-14.
- Elsig, Alexandre (2014): Zwischen Zwietracht und Eintracht. Propaganda als Bewährungsprobe für die nationale Kohäsion. In: Rossfeld, Roman/Buomberger, Thomas/Kury, Patrick (Hg.): 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg. Baden, S. 72-101.
- Engelmeier, Hanna/Felsch, Philipp (2017): „Gegen die Uni studieren“. Ein Vorwort. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 26, H. 4-5, S. 4-13.
- Förster Birte (2018): 1919. Ein Kontinent erfindet sich neu. Stuttgart.
- Foucault, Michel (2001): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76). Frankfurt am Main.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Glander, Timothy (2000): Origins of Mass Communication Research During the American Cold War. Educational Effects and Contemporary Implications. Mahwah.

- Glaser, Edith/Groppe, Carola (2019): 1919: Demokratisierung, Bildungssystem und Politische Bildung. Einführung in den Thementeil. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25, S. 9-17.
- Grabenweger, Elisabeth (2015): Der Deutschunterricht. In: Stekl, Hannes/Hämmerle, Christa/Bruckmüller, Ernst (Hg.): *Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg*. Wien, S. 159-179.
- Graf, Norbert (2010): *Die Zweite Wiener Schule in der Schweiz. Meinungen – Positionen – Debatten*. Kassel.
- Groppe, Carola (2018): *Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871-1918*. Wien/Köln/Weimar.
- Grube, Norbert/De Vincenti, Andrea/Hoffmann-Ocon, Andreas (2019): Erziehung und Bildung als Bindeglieder des Sozialen? Zäsuren und Verflechtungen in Debatten über Reorganisationen im Bildungswesen, Militär und in sozialen Bewegungen der Deutschschweiz um 1918. In: *Historia Scholastica* 5, H. 1, S. 116-130.
- Hämmerle, Christa (2008): „Vor vierzig Monaten waren wir Soldaten, vor einem halben Jahr noch Männer ...“. Zum historischen Kontext einer „Krise der Männlichkeit“ in Österreich. In: *L’Homme. Europäische Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 19, H. 2, S. 51-73.
- Hardegger, Urs (2018): Revolution der Bildung oder Bildung zur Revolution? Jugenderziehung am Beispiel der Sozialistischen Jugendbewegung. In: Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea (Hg.): *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Münster/Berlin, S. 259-291.
- Herbert, Ulrich (2014): *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*. München.
- Herrmann, Ulrich (1991): Militär und Militarisierung. Ausblick. In: Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München, S. 523-524.
- Hobsbawm, Eric (¹²2014): *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München.
- Hoffmann, Andreas (1999): *Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848-1942*. Münster.
- Howard, Douglas (2017): *Das Osmanische Reich 1300-1924*. Darmstadt.
- Janz, Oliver (2013): *14 – der große Krieg*. Frankfurt am Main.
- Kay, Carolyn (2014): War Pedagogy in the German Primary School Classroom During the First World War. In: *War & Society* 33, H. 1, S. 3-11.
- Kersting, Christa (2013): Frauenbewegung. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt am Main, S. 169-214.
- Kleinau, Elke (2018): Die preußische Mädchenschulreform von 1908. Ein Schritt zur Chancengleichheit oder zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit von Mädchen und Jungen? In: Göttlicher, Wilfried/Link, Jörg-W./Matthes, Eva (Hg.): *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn, S. 105-116.
- Kliebard, Herbert M. (²1995): *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York/London.
- Korte, Hermann (2011): Gymnasiale Kanonarchitektur und literarische Kanonisierungspraxis 1871 bis 1918 am Beispiel Westfalens. Eine diskursanalytische Studie. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim: *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918*. Frankfurt am Main, S. 11-122.
- Koselleck, Reinhart (2003): *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt am Main.

- Kössler, Till (2014): Perspektiven einer Geschichte von Friedenspädagogik und Friedenserziehung im 19. und 20. Jahrhundert. In: Kössler, Till/Schwitanski, Alexander J. (Hg.): *Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert*. Essen, S. 19-38.
- Kraul, Margret (1984): *Das deutsche Gymnasium 1780-1980*. Frankfurt am Main.
- Kreis, Georg (2014): *Insel der unsicheren Geborgenheit. Die Schweiz in den Kriegsjahren 1914-1918*. Zürich.
- Kuhn, Konrad J./Ziegler, Béatrice (Hg.) (2014): *Der vergessene Krieg. Spuren und Traditionen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg*. Baden.
- Kundrus, Birte (2002): Geschlechterkriege. Der Erste Weltkrieg und die Deutung der Geschlechterverhältnisse in der Weimarer Republik. In: Hagemann, Karen/Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.): *Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege*. Frankfurt am Main/New York, S. 171-187.
- Kury, Patrick (2014): Der Erste Weltkrieg: globale Bedeutung und lokale Auswirkungen. In: *Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde* 114, S. 5-11.
- Landwehr, Achim (2008): *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main.
- Langewiesche, Dieter (2019): *Der gewaltsame Lehrer. Europas Kriege in der Moderne*. München.
- Lehmann, Johannes F./Thüring, Hubert (2015): Einleitung. In: Lehmann, Johannes F./Thüring, Hubert (Hg.): *Rettung und Erlösung. Politisches und religiöses Heil in der Moderne*. Paderborn, S. 7-26.
- Leonhard, Jörn (2018): *Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918-1923*. München.
- Levsen, Sonja (2003): Männlichkeit als Studienziel: Männlichkeitskonstruktionen englischer und deutscher Studenten vor dem Ersten Weltkrieg. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 51, S. 109-130.
- Lipphardt, Veronika/Patel, Kiran Klaus (2008): Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: *Geschichte und Gesellschaft* 34, H. 4, S. 425-454.
- Lorent, Hans-Peter de (1992): *Schule ohne Vorgesetzte. Geschichte der Selbstverwaltung der Hamburger Schulen von 1870 bis 1986*. Hamburg.
- Lundgreen, Peter (1980): *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770-1918*. Göttingen.
- Maase, Kaspar (2012): *Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich*. Frankfurt am Main.
- Maissen, Thomas (2010): *Geschichte der Schweiz*. Baden.
- Mazón, Patricia M. (2003): *Gender and the Modern Research University. The Admission of Woman to German Higher Education, 1865-1914*. Stanford.
- Münkler, Herfried (2014): *Der Grosse Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*. Berlin.
- Nolte, Paul (2000): *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München.
- Osterhammel, Jürgen (*2009): *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München.
- Pohle, Richard (2019): Platonische Staatsbildung nach 1919 – ein Aufbruch auch zur Demokratie? In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25, S. 62-86.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36, H. 1, S. 159-172.
- Schieder, Theodor (1998): *Staatensystem als Vormacht der Welt, 1848-1918*. Berlin.
- Schlögel, Karl (2011): Kriechströme. Informelles Europa. In: *Munitionsfabrik – Die Hochschulzeitschrift. Sonderausgabe: Methoden des Theoriedesigns. Zur Poetik der Wissenschaft*, S. 38-52.
- Scholz, Joachim/Berdelmann, Kathrin (2016): The quotidianisation of the war in everyday life at German schools during the First World War. In: *Paedagogica Historica* 52, H. 1/2, S. 92-103.

- Schönpflug, Daniel (2017): *Kometenjahre. 1918: Die Welt im Aufbruch*. Frankfurt am Main.
- Schubert-Weller, Christoph (1991): *Vormilitärische Jugenderziehung*. In: Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München, S. 503-523.
- Schüler, Anja (2004): Ein „hoffnungsloses Unterfangen“? Deutsche und Amerikanerinnen auf den Frauenfriedenskongressen, 1915-1919. In: Berg, Manfred/Gassert, Philipp (Hg.): *Deutschland und die USA in der Internationalen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Detlef Juncker*. Stuttgart, S. 218-236.
- Schulz, Kristina (2014): Sozialistische Frauenorganisationen, bürgerliche Frauenbewegung und der Erste Weltkrieg. Nationale und internationale Perspektiven. In: *Historische Zeitschrift* 298, H. 3, S. 653-685.
- Skiera, Ehrenhard (2018): *Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im „Jahrhundert des Kindes“*. Bad Heilbrunn.
- Spuhler, Gregor (2006): Fritz Hauser. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 21.8.2006; <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/004521/2006-08-21/> [30.1.2020].
- Stirnimann, Charles (1988): *Die ersten Jahre des „Roten Basel“ 1935-1938. Zielsetzungen und Handlungsspielräume sozialdemokratischer Regierungspolitik im Spannungsfeld von bürgerlicher Opposition und linker Kritik*. Basel.
- Stirnimann, Charles (2000): Die Öffnung des Bildungssystems. Vom Schulgesetz von 1880 zur Bildungsexpansion der 1960er-Jahre. In: Kreis, Georg/Von Wartburg, Beat (Hg.): *Basel. Geschichte einer städtischen Gesellschaft*. Basel, S. 384-394.
- Studer, Brigitte (2016): Arbeiterschutz. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 31.3.2016; <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016583/2016-03-31/> [4.2.2020].
- Tanner, Jakob (2015): *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München.
- Tooze, Adam (2015): *Sintflut. Die Neuordnung der Welt 1916-1931*. München.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: *American Educational Research Journal* 31, S. 453-479.

**Jugend – Ambivalenzen zwischen Aufbegehren,
Bewegung und Tradiertem**

Schule zwischen Harmonie und Aufstand SchülerInnenmitbestimmung an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918*

In den Jahren um 1918 war nicht nur an der Volksschule, sondern auch im Betrieb der LehrerInnenseminare des Kantons Zürich vieles anders als gewohnt: Obwohl die Schulferien verlängert wurden, um die Ansteckungsgefahr einzudämmen, starben einzelne SeminaristInnen an der Spanischen Grippe.¹ Die Lehrer wurden in den Militärdienst eingezogen und ältere KandidatInnen mussten Vikariate übernehmen. Unterrichtszeiten und Curriculum der Seminare wurden als Reaktion auf die Nahrungs- und Kohleknappheit sowie die Einschränkungen im Bahnverkehr angepasst.²

Im August 1919 ereignete sich am Seminar Küsnacht dann Folgendes: Nachdem der Lehrerkonvent an seiner Sitzung vom 21. August beschlossen hatte, den Kurzstundenbetrieb aufzuheben und zum normalen Lektionenbetrieb zurückzukehren,³ regte sich bei den SchülerInnen Widerstand und sie deponierten eine Forderung am Schwarzen Brett: An den kriegsbedingten Stundenplanänderungen (kurze Pausen, kurze Lektionen) solle festgehalten werden. Der Lehrerkonvent trat darauf ein und beschloss den Kurzstundenbetrieb an

* Dieser Beitrag entstand im Rahmen des SNF-Projekts 166008 „Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“.

¹ Zu den Auswirkungen der Spanischen Grippe im Zürcher Schulwesen vgl. den Beitrag von Andreas Hoffmann-Ocon in diesem Band.

² Protokoll des Lehrerkonvents, 26.4.1918, StAZH Z 388.1587. Um Kohle zu sparen wurde der Unterricht am Samstag im Winter 1917/18 ganz ausgesetzt. Im Frühling wurde der samstägliche Unterricht im Kurzstundenbetrieb wieder aufgenommen, wobei ab Winter 1917/18 bis Winter 1921/22 ein unregelmäßiger Fahrplan für die Züge und Schiffe galt, mit denen die SeminaristInnen nach Küsnacht gelangten. Im Namen der SeminaristInnen bemühte sich die Seminarleitung gar bei der städtischen Dampfbootverwaltung um eine Anpassung des Kurses der Fähre in Thalwil, damit die mit dem Zug von Horgen und Wädenswil kommenden SeminaristInnen den Fähranschluss noch erreichen konnten (Brief des Direktors, 7.5.1918, StAZH Z 388.140).

³ Protokoll des Lehrerkonvents, 21.8.1919, StAZH Z 388.1588.

Nachmittagen sowie kurze Pausen. Gleichzeitig war sich der Lehrerkonvent aber einig, dass die SchülerInnen mit ihrer Aktion am Schwarzen Brett zu weit gegangen seien: „Der Schülerschaft ist eine scharfe Rüge zu erteilen. Die Schüler haben sich zu entschuldigen. Die Lehrerschaft verkehrt mit den Seminaristen nur auf dem ordnungsmäßigen Wege.“⁴ Offenbar hatten die SchülerInnen mit ihrem wohl etwas theatralischen Anschlag am Schwarzen Brett die bestehenden Hierarchien und den ordnungsgemäßen Gang der Aushandlung im Mitbestimmungsprozess am Seminar verletzt – zumindest aus Sicht des Lehrerkonvents, der regelmäßigen Zusammenkunft aller Lehrpersonen.

Vergleichbare Strukturen wie am kantonalen Zürcher Seminar in Küsnacht gab es am privaten evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass und am Seminar der Stadtzürcher Höheren Töcherschule. Das Seminar war eine auf der Mittelschulstufe angesiedelte Ausbildung zu Primarlehrpersonen in der Schweiz. Der Lehrerkonvent und die SeminaristInnen waren, zusammen mit der Seminardirektion und der Aufsichtskommission, dem übergeordneten Gremium bestehend aus schulexternen Personen des Bildungswesens und der Politik, die AkteurInnen der Aushandlungen und Konflikte um Mitbestimmung, die in diesem Beitrag genauer untersucht werden sollen. Wurden in dieser Zeit die etablierten Hierarchien am Seminar neu verhandelt? Um was ging es den SchülerInnen und in welchem historischen Zusammenhang steht die um 1918 aufkeimende Einforderung von Mitsprache an den Zürcher LehrerInnenseminaren? Sind deren Ursachen im Krieg, den sozialen Unruhen der Zeit oder im veränderten pädagogischen Diskurs zu suchen? Daran schließt die Frage nach dem Umgang mit 1918 als Chiffre an: Signalisiert 1918 einen klaren Bruch oder sind die Entwicklungen jener Zeit als Teil länger andauernder Kontinuitäten zu interpretieren?

Die Episode rund um den Aushang am Schwarzen Brett in Küsnacht ist auch deshalb interessant, weil sie in die kollektive Erinnerung des Seminars eingegangen ist. Seminarlehrer Christian Schmid beschrieb in seiner Festschrift von 1982 die Anpassung des Stundenplans als ein ernstgemeintes Anliegen und ließ die Schüler diesbezüglich „den *Aufstand* proben“.⁵ In Eigenregie hätten sie neue Schulzeiten eingeführt und diese am schwarzen Brett proklamiert:

Die Schüler gaben nicht nach. Eines Morgens konnte man am schwarzen Brett lesen: „Heute beginnt der Unterricht allgemein um 1.30. Er wird ebenso allgemein um 4.30

⁴ Ebd.

⁵ Schmid 1982, S. 47 (Hervorhebung i.O.).

beendet. Der Schülerkonvent.“ Es klappte: Mit einer Kuhglocke sollte das Zeichen geläutet werden, und pünktlich sassen die Klassen in den Bänken.⁶

Die Direktion maßregelte die SchülerInnen daraufhin, aber im Nachhinein – so die Darstellung – ging man auf deren Wunsch ein und verlegte die Nachmittagsstunden nach vorn.⁷ Weitere Forderungen (SchülerInnenorganisation, Mitspracherecht bei Anschaffungen der Bibliothek usw.) werden von der Erinnerungsschrift als Folge der Aktion am Schwarzen Brett dargestellt. Doch verhielt es sich gerade umgekehrt, wie ein genauerer Blick zeigen wird (vgl. Kapitel 2). Eine weitere Frage dieses Beitrags wird deshalb sein, in welchem Verhältnis die Erinnerung an die Jahre um 1918 mit den (überlieferten) Ereignissen steht.

Im Folgenden wird die SchülerInnen-, aber auch die Elternmitbestimmung an den Zürcher Seminaren hinsichtlich der Chiffre 1918 genauer betrachtet. Wir beginnen mit einem Blick auf die Rezeption reformpädagogischer Konzepte und den Beginn institutionalisierter Elternarbeit in Zürich und gehen dann zur Organisation der SeminaristInnen in Vereinen über, die wir als Frühform der Selbst- und Mitbestimmung betrachten. Danach untersuchen wir verschiedene Beispiele von SchülerInneninitiativen, die kurz vor, während und nach dem Ersten Weltkrieg entstanden sind. Dabei drängen sich vordergründige Erklärungsmuster auf: Revolutionen und Emanzipationsbewegungen dienten als ideologischer Hintergrund für Auf- und Widerstände, die kriegsbedingten Vikariate weckten in den KandidatInnen das Verlangen nach Selbstständigkeit und Freiheit⁸ und die prekäre Ernährungssituation rief die Eltern auf den Plan (vgl. Kapitel 1). Wir möchten mit unserem Beitrag die These einer entscheidenden Relevanz von Krieg und Revolution für die SchülerInnenmitbestimmung jedoch kritisch befragen. Es geht uns darum, die Vielfalt der AkteurInnen, Motivationen, Handlungen und Kritik im facettenreichen Möglichkeitsraum des Ersten Weltkriegs und der Revolutionen an den Zürcher LehrerInnenseminaren auszuloten – so etwa die Rolle von Bildungsreisen und reformpädagogischen Trends, die bei den Lehrpersonen zu einem Umdenken geführt haben könnten.⁹ Im Sinne einer von Luc Boltanski und Laurent Thévenot formulierten Soziologie der kritischen Kompetenzen,¹⁰ die in Abkehr von einer strukturfokussierten Soziologie die Handlungen und Argumente menschlicher

⁶ Ebd., S. 49. Ob der Begriff „Schülerkonvent“ bereits auf eine offizielle Institution der SchülerInnen verweist oder lediglich rhetorisch ein Pendant zum Lehrerkonvent formuliert, ist nicht abzuschätzen, da Schmid seine Quellen mangelhaft ausweist.

⁷ Ebd.

⁸ Ebd., S. 45.

⁹ Schulamt der Stadt Zürich 1975, S. 59-63.

¹⁰ Boltanski/Thévenot 2011.

Subjekte ins Zentrum der soziologischen Analyse stellt, wollen wir die AkteurInnen und ihre Kritik an den Anfang unserer Beschreibung stellen, um damit die Analyse nicht von vornherein über die Erklärungsfaktoren Krieg und Revolution explikativ zu verkürzen, sondern deren Wirken neu zu bewerten.

1 Mitbestimmung im Spiegel zeitgenössischer Ereignisse und pädagogischer Reformkonzepte

Neben dem Krieg prägten die revolutionären Bestrebungen der Zürcher ArbeiterInnenschaft die Erinnerung an die Seminarzeit um 1918. Der Küssnacher Seminarist Otto Schaufelberger erinnert sich in der Festschrift zum 150. Seminarjubiläum:

Es gab damals viele „Radikalinskis“, die sich oft auf dem Helvetiaplatz in Zürich versammelten. Auch wir Schüler fanden uns dort ein, wo der revolutionäre Geist am lebendigsten sprudelte. Wir waren durchweg Sympathisanten der damaligen Linken, teils einfach um mit dabei zu sein, teils aber auch aus Überzeugung.¹¹

Zürich war ein Brennpunkt der sozialen Unruhen in der Schweiz: Bereits 1917 kam es hier zu blutig endenden Arbeitskämpfen.¹² Im Sommer 1918 zogen die ArbeiterInnen, angeführt von Rosa Bloch, gegen Teuerung und hohe Lebensmittelpreise vor das Rathaus.¹³ Die Zürcher Bankangestellten streikten im Herbst 1918.¹⁴ Die Streikbewegungen in der ganzen Schweiz erreichten ihren Höhepunkt mit der Ausrufung des sogenannten Landesstreiks im November 1918. Klassischerweise erklärt die Forschung den Landesstreik als Kulmination der Verschärfung der kriegsbedingten sozialen Spannungen (Inflation, Nahrungsmittelrationierung, steigende Mieten), des Ausbruchs der Spanischen Grippe und der politischen Umwälzungen in den Nachbarländern sowie Russland, oder als Folge der fehlenden politischen Einbindung der Arbeiterbewegung.¹⁵ Dabei darf nicht vergessen werden, dass bereits seit einigen Jahren, ja Jahrzehnten, erhebliche Streikbewegungen bzw. Arbeitskämpfe im Gange waren.¹⁶

Auch die SeminaristInnen in Zürich dürften dieser Entwicklungen, ebenso der internationalen Ereignisse, gewahr gewesen sein, wie das obige Zitat nahelegt. Gleichzeitig trugen bürgerliche Revolutionsängste wesentlich zu einer

¹¹ Schmid 1982, S. 46.

¹² Rossfeld/Koller/Studer 2018, S. 10.

¹³ Joris/Witzig 1986/2001, S. 506ff.

¹⁴ Degen 2012.

¹⁵ Vgl. Bürgi 2015; Tanner 2015, S. 151.

¹⁶ Crotti 2008, S. 231; Rossfeld/Koller/Studer 2018, S. 7, 9; vgl. auch Tanner 2015.

emotionalen Überladung des Klimas rund um die Streiks um 1918 bei, wie neuere Forschungen deutlich machen.¹⁷ Auch in Bildungskreisen war die Angst vor „russischen Verhältnissen“¹⁸ zu spüren. So wurde etwa im *Nebel-spalter* eine „Bolschewiki-Schulreform“¹⁹ wie folgt parodiert:

Die Buben und Meitschi beisammen sind
In allen Schulen und Klassen.
Sie entsenden auch „Delegierte“ geschwind,
Will der Stundenplan ihnen nicht passen!
Auch die Eltern sind fortan „Genossen“ nur
Und haben sich kleinlaut zu ducken.
So käm's auch bei uns, wenn auf russischer Spur
Zu wandeln den Mutz es sollt' jucken!²⁰

In Bezug auf die Schule sind diese Entwicklungen unter SchülerInnen aber nicht nur auf den Kontext der linken Revolutionen, sondern außerdem auf die breit rezipierten vielfältigen Jugendbewegungen sowie reformpädagogische Entwürfe der Zeit hin zu interpretieren. Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert war die Jugend sowohl international als auch in der Schweiz Thema geworden. Sie wurde in pädagogischen Diskussionen, Vereinen und politischen Parteien umkämpft – und thematisierte und organisierte sich selbst. Gleichzeitig wurde die Bildung der Jugend zum Thema: Bei den sozialistischen Vereinen wie den Jungburschen stand die Bildung der Arbeiterjugend von Anfang an im Fokus.²¹ Während des Ersten Weltkriegs flammte die Diskussion um die „staatsbürgerliche Erziehung“ in der Schule wieder auf.²² Vor dem Hintergrund der sozialen Spannungen der Zeit sollte diese „den *sozialen Frieden* im eigenen Land pädagogisch über die Zusammenführung der Jugend sichern.“²³ Die Diskussion über die politische Bildung der Jugend wurde über die gesamte erste Hälfte des 20. Jahrhunderts geführt, kommt jedoch an bestimmten Punkten, vor dem

¹⁷ Rossfeld/Koller/Studer 2018, S. 20-22.

¹⁸ s.n. 1918, s.p.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd.

²¹ Vgl. Petersen 2001; Hardegger 2017.

²² Publikationen zu sogenannten staatsbürgerlichen, nationalen oder vaterländischen Erziehung häuften sich während des Ersten Weltkriegs. Im Archiv der Töcherschule sind 13 Deutschschweizer Veröffentlichungen aus der Zeit von 1915 bis 1921 vorhanden (SAZ V.H.c.98.1.7.1); vgl. auch Hardegger (2017, S. 271-287) zur staatsbürgerlichen Erziehung aus sozialistischer Sicht; Hoffmann-Ocon/Bascio (2017, S. 167f.) zur Debatte um staatsbürgerliche Erziehung, die in der Deutschschweiz bereits vor dem Ersten Weltkrieg geführt wurde, sich aber während des Kriegs und danach zuspitzte.

²³ Crotti 2008, S. 232 (Hervorhebung i.O.).

Hintergrund politischer und sozialer Spannungen, verstärkt auf.²⁴ In der Diskussion standen sich die politischen Lager (Konservative, Liberale, SozialdemokratInnen und SozialistInnen) gegenüber und verdächtigten sich gegenseitig, sich des staatsbürgerlichen Unterrichts für ihre politische Programmatik bemächtigen zu wollen.²⁵

Nebst der nationalistischen Orientierung des staatsbürgerlichen Unterrichts fußte das Konzept einer schulischen Erziehung zu gesellschaftlich partizipierenden BürgerInnen auf dem amerikanischen Pragmatismus. Wilhelm von Wyss, Rektor der Höheren Töchterschule Zürich, veröffentlichte 1922 in Anlehnung an die *Social Education* von Colin Scott eine Broschüre zur *Sozialen Erziehung*.²⁶ Wyss sprach sich dafür aus, den Jugendlichen eine Stimme zu geben, sie „Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung“²⁷ zu lehren und in ihrer Entwicklung als StaatsbürgerInnen und Menschen zu bestärken.²⁸ Dabei argumentierte er unter anderem mit John Dewey und einem diffus bleibenden „Amerika“ als Kontrastprojektion. Wyss, der das Land 1919 während 14 Wochen bereist hatte, orientierte sich nicht zufällig an den USA.²⁹ Bildungsreisen in die USA dürfen als zeittypisch betrachtet werden.³⁰ Auch das Deutsche Reich bzw. die Weimarer Republik waren ein beliebtes Reiseziel. So fuhren nebst dem bereits erwähnten Wyss die Zürcher Pädagogen Willibald Klinke und Hans Stettbacher zwecks Weiterbildung nach Deutschland.³¹ Bezüglich SchülerInnenmitbestimmung gelten in der kaum vorhandenen Literatur insbesondere Georg Kerschensteiner, Paul Geheeb, Gustav Wyneken, Hermann Lietz und Friedrich Wilhelm Foerster als Pioniere, die ab den 1910er-Jahren erste Versuche zur SchülerInnenmitbestimmung initiierten.³²

Da Foerster an der Universität Zürich Pädagogik lehrte,³³ erstaunt es nicht, dass dessen Ideen im Kanton Zürich für die Volksschule versuchsweise

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Ebd., S. 236.

²⁶ Wyss 1922.

²⁷ Ebd., S. 6.

²⁸ Programm der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1915/16, S. 18, FBP ZH HG IV 2 (im Folgenden zitiert als *Programm der Höheren Töchterschule*).

²⁹ Bericht des Rektors über die Amerikareise, 27.11.1920, SAZ V.H.c.98.1.1.2.

³⁰ Koinzer 2011, S. 30. Zur Orientierung an den USA vgl. den Beitrag von Tomáš Kasper in diesem Band.

³¹ Vgl. Wyss 1913; Klinke 1915; Redaktionskommission 1950-1952.

³² Vgl. Baacke 1982; Jobst 1995; Wilmers 1990. Bei den genannten Pädagogen handelt es sich um höchst unterschiedliche, wenngleich bürgerliche Exponenten dessen, was als reformpädagogisch gilt, wobei sich diese aus verschiedenen pädagogischen und politischen Gründen für eine SchülerInnenmitbestimmung aussprachen.

³³ Exemplarische Lehrveranstaltungen Foersterns: *Aufgabe und Methoden der Moralpädagogik in der Schule (mit besonderer Berücksichtigung der neuen amerikanischen Pädagogik)* im

angewandt wurden. Dafür zeichnete der Primarlehrer Johannes Hepp verantwortlich, der dementsprechend über die *Selbstregierung der Schüler* publizierte.³⁴ Diese verstand er als Schulbildung durch Vertrauen, Selbstbestimmung, Charakterbildung, Klassengeist, die Förderung von individuellen Gaben, Motivation und Eigenverantwortung, wozu auch demokratisch-partizipative Modelle wie die „Schulstadt“³⁵ oder der „Klassenstaat“³⁶ dienten. Inwiefern davon ein Funke auf die Seminare bzw. die SeminaristInnen übersprang, ist schwierig einzuschätzen. Allerdings dürfte man gerade in Teilen der LehrerInnenbildung gegenüber Ansätzen, die als reformpädagogisch galten, ausgeschlossen gewesen sein; dies etwa am Seminar Unterstrass, wo bereits 1911 Kerschensteiners Lehre im Kollegium wohlwollend diskutiert wurde, was im entsprechenden Jahresbericht nicht unerwähnt blieb.³⁷

Auch für die institutionalisierte Elternarbeit werden in der Forschungsliteratur reformpädagogische Entwürfe der Jahrhundertwende und die politischen Ereignisse um 1918 als Ausgangspunkte veranschlagt.³⁸ So entstanden 1919 in Preußen Elternbeiräte, nach deren Vorbild sich in weiten Teilen Deutschlands Formen der Elternmitwirkung etablierten.³⁹ Elternabende kamen ebenfalls in der Zeit unmittelbar nach Kriegsende auf.⁴⁰ Der erste dokumentierte Elternabend in der Zürcher LehrerInnenbildung fand am 8. März 1916 an der Höheren Töcherschule statt.⁴¹ Allerdings stand diese Veranstaltung nicht – wie man dies vorschnell annehmen könnte – im Zeichen des Kriegs oder der Kriegsentbehrungen, sondern war bereits im Lehrerkonvent vom 26. Januar 1914 von Rektor Wyss angeregt worden.⁴² Dabei war er bestrebt, durch ein Kennenlernen der Eltern eine individuellere Behandlung der Schülerinnen zu ermöglichen, womit er nach eigener Einschätzung dem pädagogischen Zeitgeist

Wintersemester 1907/08, *Moralpädagogische Probleme im Schulleben sowie Verbrechen und Strafe vom ethischen und pädagogischen Standpunkt (mit Berücksichtigung der jugendlichen Delinquenten)* im Wintersemester 1908/09 (Vorlesungsverzeichnisse der Universität Zürich, StAZH U 98.12.1).

³⁴ Hepp 1910a, b, 1911, 1914. Auch Hoffmann-Ocon/Bascio (2017, S. 173f.) verweisen auf Hepp als Vertreter einer auf Gemeinschafts- und Charakterbildung abzielenden staatsbürgerlichen Erziehung.

³⁵ Hepp 1911, S. 50-55.

³⁶ Ebd., S. 78.

³⁷ 36. Bericht über das Evangelische Seminar in Unterstrass-Zürich 1910/1911, S. 8.

³⁸ Ostermann 2016, S. 45, 48f.; vgl. auch Ketelhut/Reh 2016.

³⁹ Ostermann 2016, S. 51f. Zum Elternbeirat vgl. Ketelhut/Reh 2016, S. 177-179.

⁴⁰ Ostermann 2016, S. 55.

⁴¹ Dokumente Elternabend, s.d. 1916, SAZ V.H.c.98.1.1.2; Programm der Höheren Töcherschule 1915/1916, S. 44, FBP ZH HG IV 2.

⁴² Protokoll des Lehrerkonvents, 26.1.1914, SAZ V.H.c.98.1.1.1.

folgte.⁴³ Allerdings gab die kriegsbedingte Lebensmittel- und Kohleknappheit Anlass zu einer Elterninitiative, die, brieflich eingereicht am 22. Juni 1918, eine Reduktion des Stoffumfangs bei der Abschlussprüfung für die Schülerinnen forderte, welche sich seit 1914 am Seminar in der Ausbildung befanden.⁴⁴ Die Aufsichtskommission und der Lehrerkonvent der Töcherschule traten in Absprache mit den beiden anderen Zürcher Seminaren auf das Begehren ein.⁴⁵ Den Eltern gelang durch ihre Intervention somit eine Anpassung des Prüfungsablaufs. In der Folge etablierten sich an der Töcherschule überdies Besuchstage und sogenannte Rundfragen zu Themen wie Unterrichtszeiten.⁴⁶ Für das private Seminar Unterstrass bleibt zu konstatieren, dass freie Schulen tendenziell Orte stärkerer Verknüpfungen und Abhängigkeitsbeziehungen waren. Da sich die Schule aus Beiträgen und Spenden finanzierte, war es für sie ein Muss, die Nähe zu den Eltern und GönnerInnen zu pflegen.⁴⁷

2 Mitbestimmung am Seminar: Vereine, Parlamente, Organisationen und Versammlungen

Der Forschungsstand zu Jugend- und Studierenden-/SchülerInnenbewegungen in der Schweiz ist sehr bescheiden.⁴⁸ Zur 68er-Bewegung hingegen gibt es einiges an Literatur und so ist es symptomatisch, dass sich auch die Forschung zur schulischen SchülerInnenmitbestimmung oftmals erst im Kontext von 1968 verortet.⁴⁹

Die Ausnahme bildet eine frühe Studie von Hans Métraux, die eine Rundumschau aller Strömungen der Jugendbewegungen im beginnenden 20. Jahrhundert bietet. Er zeigt auf, dass sich Exponenten der damaligen Jugendbewegung politisch verstanden und verstanden wurden.⁵⁰ Die Organisation der SchülerInnen an den Schulen deutet er als Erscheinung der Zeit nach dem Ersten

⁴³ Programm der Höhern Töcherschule 1915/1916, S. 3f., FBP ZH HG IV 2; vgl. dazu auch Ostermann 2016, S. 55.

⁴⁴ Brief der Eltern, 22.6.1918, SAZ V.H.c.98.6.2.

⁴⁵ Brief der Aufsichtskommission, 13.8.1918, ebd.; Brief des Lehrerkonvents, 25.8.1918, ebd.; Programm der Höhern Töcherschule 1918/1919, S. 31, FBP ZH HG IV 2.

⁴⁶ Rundfrage des Rektors, 7.12.1920, SAZ V.H.c.98.1.1.2.

⁴⁷ Mit Beachtung der Netzwerkarbeit im Kreis der Erweckungsbewegung kann die Gründung des evangelischen Seminars Unterstrass auch im Kontext von innerkirchlichen Konflikten im Zürich des 19. Jahrhunderts verortet werden (vgl. Hardegger 2008).

⁴⁸ Vgl. Petersen 2001, S. 28.

⁴⁹ Vgl. Baacke 1982; Jobst 1995; Wilmers 1990. Zur Schweizer Jugendpolitik in den 1960er- und 1970er-Jahren vgl. Bühler 2016. Zur Schülermitverwaltung an deutschen Gymnasien nach dem Ersten Weltkrieg und als Teil der Re-Education vgl. Gass-Bolm 2005, S. 57, 118f.

⁵⁰ Vgl. Métraux 1942.

Weltkrieg.⁵¹ Allerdings verweist Métraux auf erste Organisationen der SchülerInnenmitbestimmung (im Folgenden als SchülerInnenorganisationen bezeichnet) in den Jahren 1911 und 1917, also vor Ausbruch und während des Kriegs, und auf den oft gemäßigten Charakter dieser „Bewegungen“, die er dennoch als Teil einer sozialistisch inspirierten Jugendbewegung bezeichnet.⁵² Tatsächlich bemühten sich gerade in Zürich vor allem die Sozialisten um die Jugend. In Zürich-Aussersihl wurde 1900 der erste Jungburschenverein gegründet, aus dem – nach verschiedentlichen politischen Kurswechseln – die Jungsozialisten hervorgingen.⁵³ Inwiefern hier auch Seminaristen Anschluss fanden, ist leider nicht zu eruieren. 1919 wurde die Zeitschrift *Die junge Schweiz* gegründet, die versuchte, den verschiedenen Bewegungen von Schülern und Studierenden, die mittlerweile in der Schweiz existierten, eine Plattform zu geben und sie zu vernetzen. Die Zeitschrift widmete sich explizit Fragen aus dem diversen Feld der zeitgenössischen Bildungsreform – auf ihre Initiative wurde beispielsweise Gustav Wyneken in die Schweiz eingeladen – und Mitsprache der Jugend in Schule und Universität. Nachfolgend werden wir Spuren ähnlicher Forderungen an Zürcher Seminaren nachgehen.

2.1 Vereine

Als früheste und als solche wenig bekannte Form von SchülerInnenmitbestimmung an Seminaren können Vereinsgründungen und -mitgliedschaften gelten. Um die Jahrhundertwende fanden die Wandervogel- und Abstinenzbewegung, sowie konfessionelle Vereine großen Zulauf, vor allem von (bildungs-)bürgerlichen Jugendlichen.⁵⁴ Auch an den Zürcher Seminaren kam es zu entsprechenden Vereinsgründungen. Mitbestimmung hatte dabei den Charakter von Partizipation am Schulleben, indem sich die Schüler einerseits innerhalb des Vereins inhaltlich und organisatorisch engagierten, und indem die Vereine und ihre Mitglieder andererseits ein Teil der Schule waren und den Schulalltag beeinflussten. In den Vereinen übernahmen Schüler Verantwortung für andere Schüler und repräsentierten diese, wenn sie beispielsweise als Präsident im Namen des Vereins sprachen. Es darf davon ausgegangen werden, dass Vereinsvorstände von den Rektoren angehört wurden und dass die Schulleitungen auf Vereinsanliegen Rücksicht nahmen – selbstverständlich nur sofern die Vereine vom Seminar anerkannt waren. Die Selbstregierung der SchülerInnen wird damit auch als Teil der vom Seminar angestrebten Erziehung sichtbar.

⁵¹ Ebd., S. 407f.

⁵² Ebd., S. 406, 408.

⁵³ Vgl. Petersen 2001; Tackenberg/Wisler 2007, S. 42.

⁵⁴ Petersen 2001, S. 94-96.

Um einen Eindruck der Vereinsaktivitäten vor 1918 zu gewinnen, folgt eine kurze Zusammenstellung der Vereine an den drei Seminaren im Kanton Zürich. 1870 wurde in Küsnacht der Seminarturnverein gegründet, ein Jahr darauf der Stenographieverein Cuosa ins Leben gerufen und 1885 ging aus dem bereits bestehenden Gesangsverein der Leseverein des Seminars hervor. Schließlich wurde 1898 der Abstinentenverein Fraternitas gegründet.⁵⁵ Schülerinnen waren vom Vereinsbetrieb am Seminar Küsnacht ausgeschlossen und durften sich lediglich zu „Kränzchen“ treffen.⁵⁶ Der Turnverein übte regelmäßig Turnfiguren und nahm an Festen in der gesamten Schweiz teil, im Stenographieverein bildeten sich die Schüler gegenseitig im Stenografieren aus, der Leseverein beschäftigte sich mit zeitgenössischer Literatur und führte zweimal jährlich ein Theater auf.⁵⁷ Direktor und Lehrer waren den Seminarvereinen zugetan und betonten die pädagogische Funktion der Vereine, die den Kandidaten Führungserfahrung und Charakterbildung ermöglichen würden.⁵⁸ Bezeichnenderweise mussten die genannten Seminarvereine Mitgliederlisten führen, ihre Jahresrechnungen vorlegen und für Grossanlässe Bewilligungen einholen.⁵⁹ Jenseits der pädagogischen Intentionen des Lehrkörpers schufen sich die Jugendlichen in den Vereinen (vermeintlich) individuelle Selbstverständnisse durch die Konstruktion von Identität und die Betonung von Alterität. So etwa, wenn die Vereine Sitten von Studentenverbindungen kopierten und deren Insignien trugen.⁶⁰

An der Höheren Töcherschule gab es um 1918 keine Vereine, was wiederum daran lag, dass den Schülerinnen die Gründung von Vereinen grundsätzlich untersagt war. Bereits die Mitgliedschaft in einem Verein war ihnen verboten. Allerdings gab es auch an der Töcherschule ein „Kränzchen“ abstinenter Schülerinnen.⁶¹ Für das Seminar Unterstrass können für die Zeit um 1918 drei Vereine nachgewiesen werden: Der Turnverein, der Gesangsverein und der Abstinentenverein.⁶² Über den Turnverein ist nicht mehr bekannt, als dass er – wie dies üblich war – Turnfeste besuchte. Der Abstinentenverein kämpfte nach

⁵⁵ Schmid 1982, S. 27, 29; vgl. auch den Beitrag von Andrea De Vincenti in diesem Band.

⁵⁶ Schmid 1982, S. 31; vgl. auch De Vincenti 2020. Vereine als „Schulen des Republikanismus“ in der Schweiz sind grösstenteils Männerbünde – und damit Orte der Herausbildung staatsbürgerlicher Männlichkeit; vgl. dazu Arni 2009, hier S. 24.

⁵⁷ Schmid 1982, S. 27, 29.

⁵⁸ De Vincenti 2018, S. 10.

⁵⁹ Schmid 1982, S. 31, 33.

⁶⁰ Ebd.; vgl. auch De Vincenti 2019.

⁶¹ Schulamt der Stadt Zürich 1975, S. 44.

⁶² Protokoll der Versammlung des Gesangsvereins, worin auch ein Turnverein erwähnt wird, 28.4.1912, AUS IV.B. 8.1; vgl. auch Protokollbuch des Abstinentenvereins, 1911-1917, AUS IV.B. 4.3.

eigener Definition und ebenfalls nach dem Muster anderer abstinenter Vereinigungen gegen den Alkohol und für den Heimatschutz. Dazu trafen sich die Mitglieder zu Vorträgen, gemeinsamem Gesang, Wanderungen oder Unterhaltungsdarbietungen aller Art.⁶³ Ein Blick in dessen Protokollbücher lohnt sich besonders für die Zeit unmittelbar nach der zweiten Grippewelle und dem Landesstreik Ende 1918. Am 14. Dezember 1918 wurde in der Versammlung des Abstinentenvereins ein Referat zum Thema *Ethik u. Krieg* gehalten. Gemäß Protokoll stand dabei die Frage der Militär- oder Kriegsdienstverweigerung im Zentrum.⁶⁴ Im nächstfolgenden Protokoll der Versammlung vom 4. Januar 1919 ist dazu Folgendes festgehalten:

Nachdem wieder einige Worte über Dienstverweigerung gewechselt waren, packte Herr Tyrluch die Sache am Anfang & erklärte kurz & bündig, dass der Krieg durch den Gott Mammon hervorgerufen wurden [sic], Kapitalismus & Militarismus hätten das Pulverfass zum Explodieren gebracht. Wenn wir vielleicht in der Frage der Dienstverweigerung nicht hätten einig werden können, in der Frage der Selbst- und Eigenwehr stimmten wir alle überein. Zuletzt kamen wir auf den Sozialismus & Bolschewismus, der verkörpert die Ethik im Krieg, zu sprechen. Der Sozialismus ist im Grunde dasselbe wie das Christentum, gebraucht aber eine andere Methode, seine Ziele zu erreichen. Es ist wohl wert, das Wort eines Denkers noch einmal anzuführen: „Sozialismus ist Messianismus ohne Messias.“⁶⁵

Dieses Mal sei nicht mehr „um den gleichen Brei herum getanz“⁶⁶ worden. Damit scheint das Gegensatzpaar Kapitalismus (Militarismus) und Sozialismus (Pazifismus) gemeint gewesen zu sein. Dieses Muster, das Sozialismus und Christentum in der Deutung des Krieges vereint, entspricht etwa der zeit-typischen Formel des Religiösen Sozialismus, der prominent vom Zürcher Theologen Leonhard Ragaz vertreten wurde. Das Quellenbeispiel macht ersichtlich, dass nicht nur (materielle) Entbehrungen aufgrund von Rationierungen den Alltag am Seminar beeinflussten, sondern auch politische Tagesaktualitäten und Positionen diskutiert wurden. In der Vereinsversammlung wurden soziale und politische Strömungen angesprochen und verhandelt. Unweigerlich entstanden auch in den SchülerInnenvereinen eigene, schulbezogene Ideen. Es ist also vorstellbar, dass sich innerhalb der Vereine Mitbestimmungsbestrebungen entwickelten.

Alternativ ist denkbar, dass Schülervereine dem Bestreben offizielle Mitbestimmungsgefäße zu erstreiten entgegengewirkt haben, da die Schüler in den

⁶³ Vgl. Protokollbuch des Abstinentenvereins, 1917-1929, AUS IV.B. 4.4.

⁶⁴ Protokoll der Versammlung des Abstinentenvereins, 14.12.1918, AUS IV.B. 4.4.

⁶⁵ Protokoll der Versammlung des Abstinentenvereins, 4.1.1919, AUS IV.B. 4.4.

⁶⁶ Ebd.

Vereinen bereits eine Möglichkeit sahen, im Rahmen einer schulischen Organisation eine politische Identität auszubilden. Für das Beispiel Unterstrass stellt sich die Frage in Bezug auf das Jahr 1918 erst recht, verfügte Unterstrass doch im Gegensatz zu Küsnacht und der Töchterschule über ein Internat. Im Internat bzw. Konvikt mussten die Jugendlichen ihren gemeinsam erlebten Alltag auch untereinander regeln. Wie in den Vereinen – man denke an die selbst verfassten Statuten und Hierarchien – erlegten sie sich in Form von Ritualen oder Gewohnheiten selbst Regeln auf.⁶⁷ Darin kamen sowohl Selbstbestimmung als auch Mitbestimmung im sozialen Gefüge der Schule vor. Der implizit regulierte Umgang der Schüler im Internat entzog sich außerdem der Kontrolle des Lehrkörpers. Innerhalb der an sich kontrollierten Räume des Internats ergaben sich Freiräume.⁶⁸ Dagegen konnten die an sich freien Handlungsspielräume des Vereins durchaus auch von Direktor und Lehrern kontrolliert bzw. mitbestimmt sein.⁶⁹

2.2. SchülerInnenorganisationen

Nebst den Vereinen waren es jedoch sogenannte SchülerInnenorganisationen, die eine eigentliche Mitbestimmung an den Seminaren bezweckten. Im Anschluss an die in der Einleitung erzählte Geschichte des Schwarzen Bretts in Küsnacht wird im Folgenden die Vorgeschichte dieses Vorfalls beleuchtet. Im Frühling 1919 trug sich unter den SchülerInnen des Seminars Küsnacht Entscheidendes zu. Auch der Lehrerkonvent, die Aufsichtskommission und der Direktor spürten die veränderte Stimmung. Im Protokoll des Lehrerkonvents vom 1. Mai 1919 heisst es unter dem Traktandum *Statuten des Delegiertenkonvents*:

Der Weltkrieg, die Revolutionen im Osten u. Norden haben die Geister gewaltig aufgerüttelt. Grosse Volksschichten aller Länder geben sich hemmungslos den Ideen der neuen Zeit hin u. ringen nach ökonomischer Besserstellung u. freiheitlicherer Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse. Unter der intellektuellen Jugend der Universitätsstudenten gährt [sic] es, ja, die Bewegung greift sogar auf die schweizerischen Mittelschulen über; unsere Seminaristen haben sich organisiert. Am 14. März wurde Herrn Direktor Zollinger von der Schülerschaft eine umfangreiche Broschüre zugestellt, deren Leitsätze ganz nach dem Muster extremster Arbeiterorganisationen lauteten: Mindestforderungen wurden gestellt, die Machtfrage wurde aufgerollt. Herr Direktor Zollinger wies die Broschüre zurück, mit der bestimmten Erklärung, dass der Konvent diese anmassenden u. herausfordernden Thesen niemals in Diskussion

⁶⁷ Zur (Selbst)Disziplinierung vgl. den Beitrag von Andrea De Vincenti in diesem Band.

⁶⁸ De Vincenti 2018, S. 9.

⁶⁹ Ebd., S. 11.

ziehen werde; jedoch sollen berechnigte Wünsche der Schüler wohlwollend geprüft werden, [...].⁷⁰

Was der Protokollant unter „Mindestforderungen“ verstand, bleibt unklar – ebenso, ob es sich dabei um einen Ausdruck der SchülerInnen handelte oder ob die Lehrer selbst sich des Sprachregisters des Protests bedienten. Als „berechnigte Wünsche“ hingegen erachtete der Direktor den Wunsch nach einem besseren Lehrer-SchülerInnen-Verhältnis. Und auch der Forderung nach einem Lesezimmer für die SchülerInnen wollte er entsprechen. Anschließend schlug er den PetentInnen vor, eine Organisation zu bilden und Statuten auszuarbeiten. Diese lagen dem Lehrerkonvent in der nächsten Sitzung vor und wurden wiederum traktandiert und ausführlich diskutiert. Der Lehrerkonvent behielt sich jedoch vor, die Statuten noch einmal zu überarbeiten.⁷¹ Mit diesem Verfahren, das auch für die SchülerInnenvereine Anwendung fand, stellte der Lehrerkonvent sicher, dass die Kontrolle über die neue Freiheit der Schülerinnen gewahrt blieb. In den Archiven des Seminars Küsnacht ist nur diese überarbeitete Version der Statuten überliefert. Darin ist die Organisation und Kompetenz der neuen „Schülerorganisation“ festgelegt. Sie konnte „Wünsche und Anregungen [...] besprechen und an die Lehrerschaft [...] leiten“, sowie Anliegen von Seiten der Lehrerschaft beraten.⁷² Es sollten proportional zur Klassengröße und zum Mädchenanteil in geschlechtergetrennten Wahlverfahren Vertreterinnen und Vertreter gewählt werden, die einen Ausschuss bildeten, der wiederum einen Vorstand hatte. Der Ausschuss sollte mindestens einmal Anfang Quartal zusammentreten. Durch einen Monatsbeitrag von 20 Rappen pro SchülerIn sollten das Lesezimmer und die Seminarbibliothek mitfinanziert und Unkosten gedeckt werden. Ebenso wurde festgehalten, dass alle SchülerInnen „ein Exemplar der bereinigten Statuten“ erhalten und diese von Lehrerkonvent und Aufsichtskommission zu bewilligen seien.⁷³ An ihrer Sitzung vom 6. Juni 1919 wurde die Aufsichtskommission über die Schülerorganisation und ihre Statuten in Kenntnis gesetzt. Laut Protokoll wurde das Traktandum rege diskutiert, doch sind nur zwei Voten inhaltlich erwähnt. Ein Lehrer erinnerte an die „Abwege [...], in die die selbständigen Jugendorganisationen mit politischer Tendenz gelangt sind, [...]“. Diese „politische Tendenz“

⁷⁰ Protokoll des Lehrerkonvents, 1.5.1919, StAZH Z 388.1588.

⁷¹ Vgl. Protokoll des Lehrerkonvents, 10.5.1919, ebd.: „Statuten der Schülerschaft. Die Kommission u. eine Subkommis. hatte in drei Sitzungen den Entwurf der Schülerorganisation durchberaten. Manche unlogische u. unklare Bestimmung war zu kritisieren. Herr Vize-Direktor Flach nahm sich die Mühe auf Grund der gefallenen Voten, ein ganz neues Reglement auszuarbeiten, das heute zur Beratung vorliegt.“

⁷² Statuten der Schülerorganisation (Vorlage des Lehrerkonvents), 17.5.1919, StAZH U 73.4.13.

⁷³ Ebd.

war es denn auch, die am meisten Sorgen zu bereiten schien. Doch die Kommission mochte sich nicht weiter einmischen und überließ dem Lehrerkonvent die Aufsicht über die Schülerorganisation, behielt sich aber vor einzugreifen, „[...] falls die Organisation Erscheinungen zeitigen sollte, die nicht im Interesse des Seminars liegen.“⁷⁴

Der Forderung nach einem eigenen, selbstverwalteten Lesezimmer, das ebenfalls im Rahmen obiger Broschüre vom Direktor verlangt worden war, wurde mehrheitlich entsprochen. Doch auch hier stand nicht die Selbstorganisation der SchülerInnen, sondern deren politische Ausrichtung im Zentrum. Das Protokoll des Lehrerkonvents notiert zum Traktandum über das Reglement des Lesezimmers: „Über das Auflegen politischer Blätter entspinnt sich eine längere Diskussion.“ Danach beschloss der Konvent:

Im Lesezimmer werden Zeitungen aller politischen Richtungen aufgelegt: von den bürgerlichen Parteien: die N.Z.Z. [...] „Zürichsee-Zeitung“ die Zürcher Post; die sozialdemokratischen Blätter: der Grütliener u. die Arbeiterzeitung ev. „Volksrecht.“ [F]erner: Die Administration jedes Blattes soll ersucht werden die Zeitung dem Lesezimmer kostenlos zu liefern. Mit wenig Änderungen wird das Reglement genehmigt.⁷⁵

Könnte es sich bei der nicht näher ausformulierten Angst vor einer dezidiert politischen Ausrichtung der SchülerInnenorganisation um die eingangs angesprochene Revolutionsangst in bürgerlichen Kreisen handeln? Jedenfalls scheint der Lehrerkonvent mit seiner Auswahl an Zeitungen um eine gewisse Ausgewogenheit der „politischen Richtungen“ bemüht gewesen zu sein.

Was sich in den ausgeführten Entwicklungen zeigt, ist eine von Beginn weg greifende Aneignung – und damit Kontrolle – der von den SchülerInnen vorgebrachten Vorschläge. Betrachten wir die Aktionen und Forderungen der SchülerInnen mit Boltanski und Thévenot als „kritische Momente“,⁷⁶ in denen etwas aufbricht und ein Disput angezettelt wird, so war die Reaktion des Lehrerkonvents und der Aufsichtskommission (in denen der Direktor Einsitz hatte) weniger als Kompromiss zu betrachten, sondern als eine Übernahme des Verhandlungsprozesses, von dem die SchülerInnen ausgeschlossen wurden. Die Reaktion maskiert sich zwar als Kompromiss, indem zentrale Forderungen der SchülerInnen, wie etwa das Lesezimmer, genehmigt wurden. Doch in anderen

⁷⁴ Protokoll der Aufsichtskommissionssitzung, 6.6.1919, StAZH UU 20.22.

⁷⁵ Protokoll des Lehrerkonvents, 10.5.1919, StAZH Z 388.1588 (kursiv = Einschub).

⁷⁶ Boltanski/Thévenot 2011, S. 43. Daran anschließend legen die beiden Autoren in diesem überblickenden Text über ihre gemeinsame Forschung dar, mit welchen Rechtfertigungsmechanismen Kritikpunkte in Disputen unterlegt werden und welche Formen eine (meistens) nachfolgende Einigung der Parteien annehmen kann.

Forderungen wurden sie regelrecht zurechtgestutzt: Der Direktor unternahm eine erste Sortierung und trennte „berechtigte Wünsche“ von „anmassenden u. herausfordernden Thesen“.⁷⁷ Er ließ eine Schülerorganisation grundsätzlich zu, diktierte aber gleichzeitig deren Bedingungen. Anschließend übernahm der Lehrerkonvent die Kontrolle über den Aushandlungsprozess der Statuten, indem er diese anpasste und die SchülerInnen von den Beratungen ausschloss. So heißt es im Protokoll, als die Statuten zum ersten Mal diskutiert wurden:

Die Beratung muß jedoch der vorgerückten Zeit wegen abgebrochen werden. Es wird eine vorberatende Kommission erwählt, bestehend aus den Herren Scherrer, Lüthy, Spühler u. dem Bureau. Dem Wunsche des Schülerausschusses, an den Beratungen teilzunehmen, wird nicht entsprochen.⁷⁸

Aus den vorliegenden Protokollen ist nicht genau ersichtlich, wie groß die anschließenden Korrekturen an den von den SchülerInnen vorgelegten Statuten waren. Von der SchülerInnenorganisation selbst sind keine Quellen überliefert. Die Sicht eines Schülers aus dem Seminar Küsnacht findet sich jedoch in einem Beitrag der Zeitschrift *Die junge Schweiz*. Er berichtet, im zweiten Quartal des letzten Wintersemesters sei ein „Putschgeist“ zu spüren gewesen, angeregt durch die sozialen Kämpfe außerhalb.⁷⁹ Im Artikel nimmt er vor allem Bezug auf die Statuten, die der Lehrerkonvent angepasst hat. Durch eine Gegenüberstellung zweier Passagen wird deutlich, dass der Lehrerkonvent die Zweckbestimmung der Schülerorganisation neu formulierte – der erste Entwurf, welcher „nötig gewordene Reformen“⁸⁰ am Seminar als Begründung für die Mitbestimmung angab, war wohl zu scharf formuliert gewesen. Die Formulierung wurde gestrichen und der ganze Absatz umgeschrieben. Die neue Formulierung würde den Eindruck machen, so kritisierte der Schüler, die Organisation sei ein Geschenk der Lehrerschaft:

Nicht nur ist uns mit dieser Aenderung eine Unwahrheit in den Mund gelegt worden, sondern die ganze Handlungsweise zeigt die Organisation als Geschenk von oben und sagt sehr deutlich, wie die Schüler eingeschätzt werden.⁸¹

Zudem fehle das Vertrauen der Lehrerschaft und man habe den Eindruck, es sei kein wirkliches Interesse an einer Zusammenarbeit zu spüren. Doch auch von Seiten der Schüler sei viel Misstrauen da: „Statt einem Zusammengehen –

⁷⁷ Protokoll des Lehrerkonvents, 1.5.1919, StAZH Z 388.1588.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Kraft 1919, S. 169-171.

⁸⁰ Ebd., S. 170.

⁸¹ Ebd.

ein gegenseitiges Im-Wege-sein.“ Schließlich benannte er die strukturellen Kontrollmechanismen:

Man scheint sich diesen bedauerlichen Zustand noch sichern zu wollen, durch das Verbot, als Organisation direkt mit der Lehrerschaft zu verkehren oder zu beraten. Alles muß den Rank über die Direktion nehmen.⁸²

So wurde der Anlauf zur Selbstorganisation zwar wahrgenommen, gleichzeitig jedoch der Kontrolle der bereits bestehenden Seminarstrukturen unterworfen und damit entschärft. Torsten Gass-Bolm beschreibt für das deutsche Gymnasium der 1950er-Jahre vermeintlich demokratiebildende Partnerschaftskonzepte, die mit der Errichtung von SchülerInnenorganisationen eine Festigung und Stärkung der hierarchischen Ordnung an der Schule bezweckten.⁸³ Dabei sollte die Anerkennung der Autorität durch die SchülerInnen nicht erzwungen werden, sondern freiwillig geschehen.⁸⁴ Auch für die Seminare in Küsnacht und an der Töchterschule kann konstatiert werden, dass das erzieherische Ziel der SchülerInnenmitbestimmung Anpassung und nicht etwa demokratisch-autonome Selbstverwaltung sein sollte.

Gab es an anderen Zürcher Seminaren ähnliche Initiativen zur Mit- bzw. Selbstbestimmung? Für Unterstrass sind solche Aktivitäten in den Quellen der Zeit, zum Beispiel in den „Klassenheften“, die die Ereignisse jeder Schulwoche festhalten, nicht überliefert. Hier müssen wir uns auf die Erinnerung von Ehemaligen verlassen. Alfred Stückelberger, Schüler der 47. Promotion, schrieb in einem Nachruf auf den ehemaligen Direktor Paul Eppler, dass 1918 und 1919 auch in Unterstrass „der revolutionäre Geist“ zu spüren gewesen sei. Man hielt eine „Schülerversammlung“ ab, und ihm sei die Aufgabe zugekommen, die Forderungen dem Direktor zu überbringen – „alles, bis zur Milchkontrolle, die auch auf der Liste stand.“ Im Rückblick schildert er ein sofortiges schlechtes Gewissen: „Ich wusste, dass ich ihm schwer machen würde mit meinen Worten, schämte mich während des Redens, und wunderte mich selbst, dass ich es so hatte sagen können.“⁸⁵ Eppler aber habe ruhig und verständnisvoll reagiert, sie hätten eigentlich „als Freunde zueinander“ gesprochen.⁸⁶ Der Schülervertreter durfte danach mit der Frau des Direktors durch Küche und Keller gehen und – so das Anliegen der Schüler – sich einen Einblick verschaffen. Offenbar war der Frau des Direktors, der „Hausmutter“, das Anliegen der

⁸² Ebd.

⁸³ Gass-Bolm 2005, S. 121.

⁸⁴ Ebd., S. 123.

⁸⁵ Seminarblatt aus dem evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass, Nr. 17, Mai 1941, S. 3, AUS.

⁸⁶ Ebd., S. 4.

Schüler nicht ganz verständlich, worauf dem Schülervertreter die eigene Forscheit plötzlich peinlich war:

Und so gerne hätte ich ihr gesagt: „Es ist ja alles gar nicht so gemeint, es kam nur so über uns“. So löste sich auch diese Episode in Ruhe und Verständnis auf, und die wartende Schülerschaft war beruhigt ob meines Berichtes.⁸⁷

Hier, im Rückblick nach vielen Jahren, verläuft das Moment der Kritik, diese kleine Eruption zwischen Schülerschaft und Direktoren-Ehepaar, so rasch im Sand, wie sie aufgekommen war; dies zugunsten einer scheinbar beiderseits gewünschten Harmonie.⁸⁸

Ein weiterer ehemaliger Seminarist der 50. Promotion in Unterstrass, Dr. G. A. Farner, schrieb ebenfalls im Seminarblatt von einem „Hauch revoluzischen [sic] Zeitgeistes“, der aber nicht weiter ausgeführt wird. Stattdessen sind in seiner Erinnerung die Entbehrungen der Kriegsjahre und deren Auswirkungen (Hunger und Kälte) auf den Unterricht stärker verankert.⁸⁹

Erst für 1926 und die Folgejahre wissen wir von „Senats-Versammlungen“ am Seminar Unterstrass,⁹⁰ von denen die Protokolle aus den Jahren 1929 bis 1934 im hauseigenen Archiv zu finden sind.⁹¹ Einige Einträge drehen sich um die Organisation von Veranstaltungen (Spieltage, Bummel) an der Schule, die meisten jedoch thematisieren die Hausregeln und deren Einhaltung. Für Unterstrass ist überliefert, dass Wert darauf gelegt wurde, dass die Schüler in die Erhaltung von Sauberkeit und Ordnung im „Haus“ eingebunden waren, da dies als Teil der pädagogischen Maßnahmen gedeutet wurde.⁹² So ist es nicht verwunderlich, dass den Schülern zumindest für den Internatsteil die Einführung und Überwachung von Hausregeln, sowie allenfalls die Anwendung von

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Gass-Bolm (2005, S. 123, 218) spricht von einem Harmoniemodell der Schülermitverwaltung und Schülermitverantwortung (SMV) in den 1950er-Jahren. Konflikte und Reibungen waren bei der Einführung von SchülerInnenorganisationen nie vorgesehen.

⁸⁹ Seminarblatt aus dem evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass, Nr. 33, Mai 1945, S. 53, AUS.

⁹⁰ Evangelisches Lehrerseminar Zürich. 52. Bericht 1927/1928, S. 19, FBP ZH HF II 3,3: „In ähnlicher Weise ausgleichend wirkt das Parlament, in dem Vertreter der einzelnen Klassen unter dem Vorsitz des Seniors und in Anwesenheit des Direktors allerlei Fragen der Hausordnung und des gemeinsamen Lebens besprechen. Wir haben schon früher einmal einen solchen Versuch der Selbstregierung gemacht, waren damals aber nicht zufrieden mit dem Erfolg. Im Frühjahr 1926 nahmen wir dann den Gedanken wieder auf, und wir dürfen wohl sagen, daß die Sache sich nun bewährt hat.“ Ob es sich beim früheren Versuch um die geschilderte Episode der spontan einberufenen Schülerversammlung handelt, kann nicht beurteilt werden.

⁹¹ Protokolle der Senats-Versammlungen 1929-34, AUS IV.B. 9.1.

⁹² XXVII. Bericht über das Evangelische Seminar in Unterstrass-Zürich. Mai 1900 bis Mai 1901, S. 28, FBP ZH HF II 3,2.

Strafmaßnahmen, im Sinne einer Selbstverwaltung oblag.⁹³ Die diskutierten Hausregeln sind teilweise absurd pedantisch, wie folgendes Beispiel zeigt:

1. Jeder soll sich den Thee an seinem Platz einschenken. Es ist verboten, an einem andern Tisch Thee zu holen und ~~jeder soll nur sich selb~~ keiner darf einem Andern einschenken.⁹⁴

Auch bei der (Selbst-)Denunziation und den Strafen ist die Schüler-Selbstverwaltung nicht knausrig:

1.) Wenn jemand auf irgend einem Abort kein Papier findet, kann er denjenigen, der die Besorgung des Abortes als Hausarbeit hat, bei der Direktion anzeigen. : Buße v. 10. Rp.⁹⁵

Über das Lesen von fremden Postkarten wird an gleicher Stelle sogar die „Prügelstrafe“ verhängt. Die angehenden Primarlehrer argumentierten mit der erzieherischen Wirkung von Strafen:

4.) Die fehlbareren [sic] Tischer Keller und Leimbacher werden 8 Tage allein tischen [...] Aus pädagogischen Gründen hat Leimbacher weitere 8 Tage 4 Tische allein zu tischen.⁹⁶

An der Töchterchule begegnete man der Selbstorganisation der Schülerinnen proaktiv: Der Vorschlag für eine stärkere Mitsprache der Schülerinnen kam hier vom Lehrerkonvent selbst. In einem Protokoll des Lehrerkonvents der älteren Abteilung, zu der auch das Seminar gehörte, wurde bereits im Jahr 1910, also vor dem Ersten Weltkrieg und dem Revolutionsjahr 1918, die „Selbstregierung der Schüler“ besprochen. Man verstand diese als pädagogischen Zeitstil, den man nicht ignorieren dürfe. Der Aktuar des Lehrerkonvents hielt fest: „[E]s ist eine Frage, die die pädagogische Welt jetzt viel beschäftigt und in der wir uns nicht von anderer Seite überholen lassen dürfen.“⁹⁷ Ein Lehrer schlug vor, eine offizielle Schülerinnenvertretung in Betracht zu ziehen, die gegenüber dem Rektorat Wünsche und Anliegen deponieren könne. So könnten auch revolutionäre Tendenzen aufgefangen werden, oder wie er es ausdrückte: „[...]

⁹³ In einer 1925 der Aufsichtskommission beantragten Disziplinarordnung für die Höhere Töchterchule ist in ähnlichem Sinne festgehalten, dass „[d]ie Aufrechterhaltung der Zimmerordnung im Einzelnen sowie weitere Massnahmen [...] im Sinne der Selbstregierung der Schülerinnen geordnet werden [können].“ (FBP ZH HG IV 6, S. 3).

⁹⁴ Protokoll der Senatssitzung, 26.8.1932, AUS IV.B. 9.1.

⁹⁵ Protokoll der Senatssitzung, 4.9.1931, ebd.

⁹⁶ Ebd. Unter dem Wort „pädagogischen“ wurde mit Rotstift „primitiv“ ergänzt.

⁹⁷ Protokoll des Lehrerkonvents, 3.10.1910, SAZ V.H.c.98.1.1.1.

u würde damit auch der Schein eines revolutionären Charakters vermieden, der privaten Abordnungen etwa ~~von~~ an der Ausführung ihres Auftrages hinderlich sein mag.“ In Aufsätzen habe sich bisweilen bereits gezeigt, „dass die Schülerinnen selbst schon auf die Gedanken gekommen sind, die in der ‚Selbstregierung der Schüler‘ liegen.“ Der Rektor unterstützte das Anliegen, unterließ es jedoch nicht darauf hinzuweisen, dass eine Mitsprache der Schülerinnen bereits gängige Praxis im Schulbetrieb sei:

Private Abordnungen der Klassen sind bis jetzt mit Wünschen und Anliegen jederzeit gehört worden; niemand hat darin etwas Revolutionäres gesehen, wenn sie mit ihren Aufträgen auf das Rektorat kamen.⁹⁸

Zwei Jahre später wurde an der Sitzung des Gesamtkonvents vermeldet, dass die Aufsichtskommission die „Selbstregierung“ in der neuen Schulordnung festgeschrieben habe und diese „damit als umso bedeutungsvoller hingestellt worden ist.“⁹⁹ Die Schülerinnen sollten nun Delegierte aus den verschiedenen Klassen wählen, die anschließend Statuten zu erstellen hatten. Rektor und Prorektor sollten sie beraten, aber nicht zu stark eingreifen. Die erste Delegiertenversammlung war für Ende Mai 1912 vorgesehen. Am Lehrerkonvent davor wurde noch einmal darauf verwiesen, dass die Klassenlehrer die Schülerinnen über das Vorgehen und vor allem das „Ziel der Selbstregierung orientieren“ mussten. Es sei „[...] ihnen mitzuteilen, dass diese nicht nur zur Handhabung der Ordnung & um diese zu vereinfachen eingeführt werde, sondern um Anregungen & Wünsche vorzubringen, die an den Konvent geleitet würden.“¹⁰⁰ Leider sind die Protokolle dieser Delegiertenversammlungen nicht überliefert. 1918, nun also im zeitlichen Umfeld des Kriegsendes, notierte der offizielle Jahresbericht der Töcherschule, dass dieser „Delegiertenkonvent“ sich in „Schülervertretung“ [sic] umbenannt und neue Statuten gegeben habe.¹⁰¹ Es ging dabei vor allem darum, sofern dies aus dem Jahresbericht des Rektors interpretiert werden kann, dass sich die Schülerinnen fortan alleine treffen wollten. Rektor und Lehrpersonen konnten aber, sofern entsprechende Geschäfte anstanden, zur Sitzung eingeladen werden.¹⁰² Der Rektor ordnete diese Entwicklungen im Jahresbericht in die allgemeinen „Bestrebungen und Stim-mungen“ der heutigen Jugend ein, wie sie „an allen Mittelschulen“ verbreitet sei:

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Protokoll des Lehrerkonvents, 18.3.1912, ebd.

¹⁰⁰ Protokoll des Lehrerkonvents, 9.5.1912, ebd.

¹⁰¹ Programm der Höhern Töcherschule 1918/1919, S. 28, FBP ZH HG IV 2.

¹⁰² Vgl. Programm der Höhern Töcherschule 1918/1919, S. 30f., FBP ZH HG IV 2; Satzungen der Schülervertretung der Höheren Töcherschule, 9.12.1918, SAZ V.H.c.98.2.6.7.

Die Jugend findet, – und durchaus mit Recht – daß die heutige Mittelschule zu stark auf Vermittlung von Wissen abstellt. Da ist denn die Hoffnung leicht begreiflich, daß durch Bestimmungen über eine andere Gestaltung der Schülervertretung Wünsche nach dieser Richtung verwirklicht werden könnten.¹⁰³

Er fand also verständnisvolle Worte, die jedoch, wenn man bedenkt, dass der Bericht repräsentativ nach außen gerichtet war, auch entschärfenden Charakter hatten.

Was sich genau unter den Schülerinnen zugetragen hat, ist nicht direkt nachzuvollziehen. Aus dem weiteren Bericht geht hervor, dass es in der Diskussion unter den Schülerinnen 1918 auch darum ging, was von der Schule erwartet wurde: Sollte sie ein Ort der Selbstverwirklichung und Mitbestimmung sein, oder als reiner (Aus)Bildungszweck angesehen werden? Dabei scheint es zwischen Seminar, Gymnasium und Fortbildungsschule, wie auch zwischen den verschiedenen sozialen Herkunftsverhältnissen sehr unterschiedliche Gewichtungen gegeben zu haben. Rektor Wyss schied die moderaten von einer eher „radikalen Strömung“, deren Forderungen er jedoch im Wesentlichen in der geplanten Mittelschulreform umgesetzt sah.¹⁰⁴ Damit nahm Wyss der Kompromisslosigkeit des Vorhabens den Wind aus den Segeln. Aus dem Jahresbericht geht zum Schluss hervor, welche konkreten Beschlüsse bzw. Anliegen die Schülervertretung verabschiedete: Die Gründung eines Schülerorchesters und die Zahlung eines Entlastungsbeitrags an die Fahrt zur eidgenössischen Maturitätsprüfung nach Basel.

Den Eindruck einer in der Luft liegenden Radikalität bei den Jugendlichen an der Töcherschule vermittelt – wie schon für Küsnacht und Unterstrass festgestellt – wiederum nur ein retrospektiver Bericht. Eine ehemalige Schülerin erinnert sich in einer Jubiläumsschrift folgendermaßen an die Zeit um 1918:

Die Unruhe der Zeit drang auch sonst bis ins [sic] unsere Schule. Meine Freundin, Schwester eines Theologiestudenten und Ragaz-Anhangers besass Bücher von Tolstoi und Dostojewski, ich steuerte Nietzsche und Gorki bei. Russland war unser Gesprächsthema. Wir beide gehörten ganz offenbar der extremen Linken an, nahmen wir ja auch durch den Bruder meiner Freundin an kommunistischen Zellenbildungen einer Theologie-Studentengruppe teil, irgendwo im Dachstock eines Hauses im Niederdorf, vielleicht gar nicht weit von Lenins damaliger Behausung entfernt! Fein aber, wie unsere Lehrer mit uns diskutierten, allen voran der damals schon sehr aufgeschlossene, spätere Prorektor Dr. Bucher, der uns ernst nahm – und für uns

¹⁰³ Programm der Höhern Töcherschule 1918/1919, S. 28, FBP ZH HG IV 2.

¹⁰⁴ Ebd., S. 29.

beide allzu liberal und in der Rückschau doch so klug! – unser eigenes kritisches Denken durch Einwände anregte, [...]'.¹⁰⁵

Auch hier zeigt sich die retrospektive Verstärkung und gleichzeitige Abmilderung einzelner Ereignisse durch die Erinnerung, indem sowohl die (politische) Radikalität als auch die harmonischen Verhältnisse an der Schule bekräftigt wurden. In der Erinnerung versöhnten die Akteure die Fronten und fügten sich gleichzeitig in die dominant gewordene Erzählung der revolutionären Ereignisse ein. Der Kampf um Mitbestimmung am Seminar trug sich größtenteils jenseits politischer Fronten als Aushandlungsprozess zwischen Lehrpersonen, Schulleitung und SchülerInnen zu. Gleichwohl wurden die schülerischen Forderungen sofort in den Kontext der Ereignisse außerhalb der Schule eingeschrieben.

3 Chiffre 1918: Mitbestimmung als Bruch oder Kontinuität?

Stellen wir uns abschließend der Frage nach Bruch oder Kontinuität um 1918, so ist festzuhalten, dass bezüglich SchülerInnenmitbestimmung ältere und andere Traditionslinien als jene wirkten, die üblicherweise direkt mit dem Kriegsende und den sozialen Umwälzungen der Zeit in Verbindung gebracht werden. Selbstverständlich können Krieg und gesellschaftliche Unruhen als Katalysatoren interpretiert werden,¹⁰⁶ allerdings scheint uns in Bezug auf unser Untersuchungsgebiet doch primär das Bestehen emanzipatorischer Ideen in zeitgenössischen Jugendbewegungen und Reformpädagogiken ausschlaggebend gewesen zu sein. Besonders bemerkenswert sind erste Bestrebungen zur Partizipation von SchülerInnen (und Eltern), die nicht nur in programmatischen Schriften und pädagogischer Literatur, sondern auch in Quellen zur Geschichte einzelner Schulen bereits vor dem Krieg nachgewiesen werden konnten.

Dass diese Kontinuität überhaupt so festgestellt und gewichtet werden kann, ist der Chiffre 1918 als Ausgangspunkt zu verdanken. Die Betrachtung von 1918 als vieldeutiges Symbol für Auf- und Umbruch erlaubt eine Auseinandersetzung mit den genannten Traditionslinien, ohne dabei kleinräumig zu verweilen. Ausgehend von einer sich in Festschriften manifestierenden Erinnerungskultur konnte eine vermutlich stereotype Geschichtsdarstellung ausgemacht werden. Das kollektive Gedächtnis der Zürcher Zwischenkriegszeit rückte den Krieg, die Kriegsentbehrungen, den Sozialismus und den Landesstreik in den Mittelpunkt der Erinnerung an 1918. Zeitgenössische Offenheiten

¹⁰⁵ Schulamt der Stadt Zürich 1975, S. 58.

¹⁰⁶ Zu den Unruhen von 1968 als Katalysator in der Jugendpolitik vgl. Bühler 2016, S. 281-287.

und Irritationen blieben dadurch bis heute unter der politischen Relevanzsetzung der 1920er- und Folgejahre verborgen.

Ein Problem dieses Beitrags besteht darin, dass die SchülerInnenperspektive um 1918 kaum wiedergegeben werden kann. Es gibt wenig bis keine Quellen, in welchen die ProtagonistInnen unseres Themas zeitnah selbst zu Wort kommen. Die Ansicht der SchülerInnen erscheint nahezu immer im Zerrspiegel der LehrerInnenschaft (Konventsprotokolle), des Rektorats (Jahresberichte), der pädagogischen Literatur oder einzelner ExponentInnen, die für sich in Anspruch nahmen, die Jugend zu vertreten. Autobiographische Erzählungen, wie sie in Festschriften abgedruckt wurden, sind außerdem nicht bloß von der Geschichtsschreibung überformt, sondern auch von individuellen Erinnerungen an die Schulzeit, die durch kaum rekonstruierbare Emotionen und Vorstellungen von (projizierter) jugendlicher Identität und Alterität verfärbt sind.

Unausweichlich erscheint uns also – nach Möglichkeiten – die Berücksichtigung aller involvierter AkteurInnen aus verschiedenen Blickwinkeln. Dabei fällt zunächst auf, dass mit den SchülerInnen und den Eltern tatsächlich um 1918 neue Personen im Schulbereich nach Mitbestimmung suchten und auch die offiziellen VertreterInnen der Schule einen Nutzen darin erkannten. Die Kommunikation mit den Eltern wurde wichtig, die Mitbestimmungsgefäße für SchülerInnen wurden gefordert und institutionalisiert. Die Schule als Organisation wurde nun von SchülerInnen, LehrerInnen, Direktoren, Kommissionen und Eltern zumindest formal gemeinsam ausgehandelt. Grundlegend kann nochmals konstatiert werden, dass die aufkommende SchülerInnenpartizipation dem pädagogischen Zeitgeist entsprach und von Jugendbewegungen und Reformpädagogik unabhängig vom Krieg portiert wurde.

Inspiziert von Boltanski und Thévenau fassen wir die Aushandlung der institutionalisierten SchülerInnenmitbestimmungsformen um 1918 als Konflikt. Diese Auseinandersetzung fand unter dem Eindruck staatlicher, gesellschaftlicher und schulischer Wertvorstellungen und Strukturen statt, die auch von den SchülerInnen nicht prinzipiell hinterfragt, sondern als Spielraum akzeptiert wurden. Wie aufgezeigt, übernahm der Lehrerkonvent (präventiv an der Höheren Töchterschule, reaktiv in Küsnacht und Unterstrass) das Szepter und steckte den Verhandlungsrahmen ab. Die Forderungen der SchülerInnen wurden angeeignet; gefundene Kompromisse festigten die Autorität der Lehrer, da sie als Entgegenkommen inszeniert wurden. Im Falle der Töchterschule wurde die (offizielle) Mitbestimmung der Schülerinnen gar von Seiten des Lehrerkonvents eingeführt. Sowohl die Lehrer als auch die Schülerinnen an der Töchterschule suchten die Zusammenarbeit. Diese wurde jedoch stets im angestammten hierarchischen Setting verortet. Im Zentrum der Forderungen seitens der Schülerinnen standen Möglichkeiten der offenen, geregelten Partizipation

innerhalb des Schulbetriebs. Dabei dürfte die Adaption spezifischer reformpädagogischer Ideen bei angehenden Lehrerinnen nicht zu unterschätzen sein. Diese anhand der Töchterschule skizzierte Einschätzung kann wahrscheinlich auch für die Seminare Küssnacht und Unterstrass geltend gemacht werden, wobei eine erzieherische Funktion der SchülerInnenorganisation im Sinne eines Übernehmens von Verantwortung wie in den Vereinen in den Augen der Lehrer Legitimität schuf. Allerdings zeigte sich gerade in Küssnacht ein größeres Konfliktpotenzial zwischen den Fronten. Ob nun angeregt durch Lehrkräfte oder SchülerInnen: Letztlich ging es um eine anerkannte Repräsentation der SchülerInnenposition innerhalb der Organisation Seminar, ohne deren Grundfeste zu erschüttern. In der Regel dienten Sozialismus und die Umstürze nach dem Krieg als eine Art Bühnenbild, um das „Aufbegehren“ der SchülerInnen einzuordnen. Die revolutionäre Folie versteckte eine gewünschte schulinterne Harmonie und eine geteilte Auffassung pädagogisch wirkender Mitsprache. Diese Folie regelte als Rechtfertigung die beidseitige Kommunikation im vorgetragenen Konflikt um das SchülerInnenmitbestimmungsrecht. Sichtbar wurde dies etwa in der wiederholt auftauchenden, aber immer unbestimmt bleibenden Angst vor „revolutionären“ Ausbrüchen, die Lehrer und Aufsichtskommission äußerten. Auf diesen Ängsten, sowie den Verunsicherungen und Hoffnungen der Jugendlichen um 1918, die zwischen Widerstandslust und Harmoniebedürfnis schwankten, gründeten die ersten partizipativen Strukturen des Zürcher Mittelschulbetriebs.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Stadtarchiv Zürich (SAZ)

- Mittelschulreform, nationale Erziehung, 1893-1929, V.H.c.98.1.7.1.
- Protokolle verschiedener Abteilungen, 1903-1920, V.H.c.98.1.1.1.
- Protokolle, Verfügungen, Beschlüsse und Akten, 1916, V.H.c.98.1.1.2.
- Protokolle, Verfügungen, Beschlüsse und Akten, 1920, V.H.c.98.1.1.2.
- Reorganisation einzelner Abteilungen, 1893-1975, V.H.c.98.1.6.2.
- Schülermitbestimmung, 1918-1974, V.H.c.98.2.6.7.

Staatsarchiv Zürich (StAZH)

- Kommissionsakten, 1918, Z 388.140.
- Konvents-Protokolle, 1908-1918, Z 388.1587.
- Konvents-Protokolle, 1918-1926, Z 388.1588.
- Protokoll der Aufsichtskommission, 1913-1919, UU 20.22.
- Schülervereine und Schülerorganisation am Seminar, 1918-1919, U 73.4.13.
- Teilnehmerzahlen und Vorlesungsverzeichnis im Wintersemester 1902/1903 bis Wintersemester 1909/1910, 1902-1910, U 98.12.1.

Archiv des Instituts Unterstrass (AUS)

- Protokoll des Abstinentenvereines, 1911-1917, IV.B. 4.3.
- Protokoll des Abstinentenvereines, 1917-1929, IV.B. 4.4.
- Protokolle des Gesangvereines, 1895-1931, IV.B. 8.1.
- Protokolle der Senats-Versammlungen, 1929-34, IV.B. 9.1.
- Seminarblatt aus dem evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass, Nr. 17, Mai 1941.
- Seminarblatt aus dem evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass, Nr. 33, Mai 1945.

Forschungsbibliothek Pestalozzianum (FBP)

- Bericht über das Evangelische Seminar in Unterstrass-Zürich. Mai 1900 bis Mai 1901, ZH HF II 3,2; XXVII.
- Bericht über das Evangelische Seminar in Unterstrass-Zürich. 1910/1911, ZH HF II 3,2; 36.
- Disziplinarordnung. Antrag an die Aufsichtskommission, 1925, ZH HG IV 6.
- Evangelisches Lehrerseminar Zürich. 52. Bericht 1927/1928, ZH HF II 3,3.
- Programm der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1915/1916, ZH HG IV 2.
- Programm der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1918/1919, ZH HG IV 2.

Gedruckte Quellen

- Hepp, Johannes (1910a): Die Selbstregierung der Schüler. In: Schweizerische Lehrerzeitung 55, H. 40, S. 373-375, H. 41, S. 382-384.
- Hepp, Johannes (1910b): Die Selbstregierung der Schüler. In: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode 77, Anhang.
- Hepp, Johannes (1911): Die Selbstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F.W. Försters Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung in der Schule. Zürich.
- Hepp, Johannes (²1914): Die Selbstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F.W. Försters Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung in der Schule. Zürich.
- Klinke, Willibald (1915): Bericht über eine pädagogische Studienreise nach Deutschland. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 25, S. 92-109.
- Kraft, Josef (1919): Schülerbewegung. Lehrerseminar Küsnacht. In: Die Junge Schweiz. Zeitschrift der schweizerischen Studentenschaft 1, H. 6, S. 169-171.
- s.n. (1918): Bolschewiki-Schulreform. In: Nebelspalter. Das Humor- und Satire-Magazin 44, H. 51, s.p.
- Wyss, Wilhelm (1913): Eine pädagogische Studienreise nach Deutschland. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 23, H. IV-V.
- Wyss, Wilhelm (1922): Soziale Erziehung. Bestrebungen und Versuche in amerikanischen Schulen. Zürich.

Literatur

- Arni, Caroline (2009): Republikanismus und Männlichkeit in der Schweiz. In: Schweizerischer Verband für Frauenrechte (Hg.): Der Kampf um gleiche Rechte – Le combat pour les droits égaux. Basel, S. 20-31.
- Baacke, Dieter/Brücher, Bodo (1982): Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim/Basel.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2011): Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In: Diaz-Bone, Rainer (Hg.): Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt am Main/New York, S. 43-68.
- Bühler, Rahel (2016): Eine neue Politik für eine neue Generation. Zum Wandel des Politikfelds Jugend in der Schweiz, 1960-1980. In: Criblez, Lucien/Rothen, Christina/Ruoss, Thomas

- (Hg.): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich, S. 271-296.
- Bürgi, Markus (2015): Weltkrieg, Erster, Kapitel 5: Soziales. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 11.1.2015; <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8926.php> [21.1.2019].
- Criblez Lucien/Rothen, Christina/Ruoss, Thomas (Hg.) (2016): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich.
- Crotti, Claudia (2008): Schweizer sein – die Nationalisierung der Jugend. Politische Bildung im öffentlichen Bildungssystem. In: Crotti, Claudia/Osterwalder, Fritz (Hg.): Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven 1900-1950. Bern/Stuttgart/Wien S. 223-247.
- Degen, Bernhard (2012): Landesstreik. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 9.8.2012; <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16533.php> [21.11.2018].
- De Vincenti, Andrea (2020): Praktiken des Trinkens in Schülervereinen der Seminaristen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Überlegungen zum Fokus auf Praktiken als Möglichkeit einer radikalen Historisierung. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der (Historischen) Bildungsforschung. Bielefeld (im Druck).
- De Vincenti, Andrea (2018): Kontrollierte Räume? Erziehende und gemeinschaftsbildende Settings neben den Unterrichtsräumen am Zürcher Seminar Küsnacht im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. In: *Historia Scholastica* 4, H. 1, S. 5-16.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Hardegger, Urs (2008): „Wer die Schule hat, der hat das Volk.“ Zum Verhältnis der Zürcher Volksschule zur Religion. In: Tröhler, Daniel/Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich, S. 41-53.
- Hardegger, Urs (2017): Revolution der Bildung oder Bildung der Revolution? Jugenderziehung am Beispiel der Sozialistischen Jugendbewegung. In: Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea (Hg.): Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance. Wien/Zürich, S. 259-291.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/Bascio, Tomas (2017): Nationale Erziehung als Kampffeld in der deutschsprachigen Schweiz während und nach dem Ersten Weltkrieg. In: Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea (Hg.): Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance. Wien/Zürich, S. 167-199.
- Jobst, Wener (1995): Schülermitwirkung in den öffentlichen Schulen Deutschlands nach 1945 unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in Berlin. Eine Darstellung der Entwicklung in der Zeit von 1945 bis 1994. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Joris, Elisabeth/Witzig, Heidi (Hg.) (1986/⁴2001): Frauengeschichte(n). Dokumente aus zwei Jahrhunderten zur Situation der Frauen in der Schweiz. Zürich.
- Ketelhut, Klemens/Reh, Sabine (2016): Power and Disempowerment in German Experimental Schools – Politicization, Parental Demands and Teacher Reactions in the Early 20th Century. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 21, S. 175-191.
- Koinzer, Thomas (2011): Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn.
- Métraux, Hans (1942): Schweizer Jugendleben in fünf Jahrhunderten. Geschichte und Eigenart der Jugend und ihrer Bünde im Gebiet der protestantischen deutschen Schweiz. Aarau.

- Ostermann, Britta (2016): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule – eine kommunikative Herausforderung? Weinheim.
- Petersen, Andreas (2001): Radikale Jugend. Die sozialistische Jugendbewegung in der Schweiz 1900-1930. Zürich.
- Redaktionskommission (1950-1952): Stettbacher Hans. In: Kleinert, Heinrich/Stucki, Helene/Dotren, Robert (Hg.): Lexikon der Pädagogik, Band 3. Bern, S. 443-444.
- Rossfeld, Roman/ Koller, Christian/Studer, Brigitte (2018): Neue Perspektiven auf den schweizerischen Landesstreik vom November 1918. In: Rossfeld, Roman/ Koller, Christian/Studer, Brigitte (Hg.): Der Landesstreik. Die Schweiz im November 1918. Baden, S. 7-26.
- Schulamt der Stadt Zürich (Hg.) (1975): 100 Jahre Töcherschule der Stadt Zürich. Erinnerungsschrift. Zürich.
- Schmid, Christian (1982): Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832-1982. Küsnacht.
- Tackenberg, Marco/Wisler, Dominique (2007): Hutlose Bürschchen und halbreife Mädels. Protest und Polizei in der Schweiz. Bern.
- Tanner, Jakob (2015): Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München.
- Wilmers, Georg (1990): Entwicklung und Rechtsfragen der Schülermitverantwortung und Schülervertretung (S(M)V). Dissertation, Universität Trier.

Patriotische Männlichkeiten? Körper- und Charaktererziehung im Seminar-Turnverein Küsnacht 1900-1925*

In seiner Rede anlässlich des Eidgenössischen Turnfests in Genf 1925 formulierte der Zentralpräsident des Eidgenössischen Turnvereins einen zunächst in körperlich-psychischer Hinsicht erziehenden Anspruch, gemäß dem „Gesundheit, Kraft und Gewandtheit“ heute „im nervenzerrüttenden Zeitalter“ notwendiger denn je und ein „wertvolles Rüstzeug im scharfen Kampf ums Dasein“ seien.¹ Auf dem Turnplatz müsse jedoch nicht bloß der Körper, sondern auch der Charakter des „angehenden Mannes“ gebildet und gefestigt, das heißt der Turner beispielsweise zu Ordnung, Pünktlichkeit, Mut, Selbstvertrauen, Treue und Freundschaft erzogen werden. Zu Tugenden also, über die er als Bürger im Arbeitsleben und als Wehrmann gleichermaßen verfügen und die er sich über die Entwicklung des „Manneswesen[s]“ erwerben solle.²

Dass dieser Erziehung des „angehenden Mannes“ eine „geschlechterpolitische Dimension“³ innewohnt, liegt auf der Hand: gemeint war die Erziehung zu einer Männlichkeit, die den männlichen Bürger als Basis der Nation imaginierte. Körperliche Gewandtheit, Nervenstärke, Einsicht, Tatkraft, Selbstlosigkeit, Aufopferung und Unterordnung unter die Bedürfnisse von Gemeinschaft und

* Dieser Beitrag entstand im Rahmen des SNF-Projekts 166008 „Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“.

¹ Zitiert in: Leimgruber 1993, S. 19. Auch in der Militärpublizistik wurde vor Neurasthenie gewarnt und gegen „geistige Schwäche“ Selbstzucht und Erziehung zu Tapferkeit und Mut empfohlen (Lengwiler 1995, S. 182).

² Kern 2009, S. 30, 38.

³ Christa Hämmerle (2005, S. 109) verweist auf die „geschlechterpolitische Dimension“ der Rede vom „ganzen Mann“ oder vom noch zu erziehenden „jungen Mann“ im Zusammenhang mit dem Erziehungsanspruch des Militärs in der Habsburger Monarchie.

Vaterland sind nur einige Tugenden, durch welche sich die Erlangung dieser Form von Männlichkeit angeblich manifestierte.⁴

Als männlich galten indes keineswegs alle Männer, wie herablassende Bemerkungen etwa der Turner über die „schlotternden Nichtturner“ und „Stubenhocker“ bezeugen, deren angeblich „welke[] Fleischbündel“ so anders als die durch harte Arbeit gestählten Körper der Turner anmuteten.⁵ Letztere engagierte der deutsche Verein für öffentliche Gesundheitspflege gar zum Zwecke der Werbung und lud die Küssnacher Seminarturner 1910 ein, am Dampfschiffsteg in Küssnacht ihre Turnübungen vorzutragen. In einem Schreiben verdankte der Verein später die „wohlgelungene Probe schweizerischer Körperpflege und turnerischer Gewandtheit und Eleganz“.⁶ Eine weitere Grenze wurde zwischen Turnen und Sport, dieser „nichtige[n] Leidenschaft mit schlechtem erzieherischem Einfluss“, gezogen. Der Sportler wurde des Individualismus' sowie auch der Vergnügungssucht verdächtigt, während sich das Turnen in seinem Selbstverständnis gerade durch seine volkserzieherischen und wissenschaftlichen Grundlagen stark vom als oberflächlich bewerteten Sport unterschied.⁷ Die von den Turnern angestrebte Erziehung zu Männlichkeit zielte demnach nicht nur auf das Individuum, sondern auf Gemeinschaft und damit gleichsam auf die Nation, deren Prosperität sowohl in militärischer als auch in ökonomischer Hinsicht in direkter Abhängigkeit von einer gelungenen Erziehung zu Männlichkeit gesehen wurde.⁸

Entsprechend war in der Schweiz schon 1874 das Schulturnen mit besonderem Blick auf die Erziehung des Bürgers sowie des Wehrmanns im Sinne einer Vorausbildung zum Militärdienst, aber auch als Teil einer Nationalerziehung für die „männliche Jugend vom 10. Altersjahr bis zum Austritt aus der Primarschule“ für obligatorisch erklärt und als Teil der Militärorganisation in die Verantwortung des Bundes gelegt worden.⁹ Der als Vorsteher des Eidgenössischen Militärdepartements für die Armee- und Schulturnreform zuständige Bundesrat Emil Wälti, selbst ein Turner, sah die Entwicklung des „Manneswesen[s]“ als oberste Aufgabe der Schule, weil Manneswesen und militärisches Wesen dasselbe seien.¹⁰ In einem ähnlichen Selbstverständnis definierte sich

⁴ Kern 2009, S. 28f.; Giuliani 2001, S. 305.

⁵ Kern 2009, S. 37; Giuliani 2001, S. 264.

⁶ Jahresbericht [JB] des Seminar-Turnvereins Küssnacht [STVK] 1908-09, S. 9.

⁷ Marcacci 2017, dort auch das Zitat. Andere Erziehungsorte zu Männlichkeit sind z.B. das Militär (Lengwiler 1995) oder studentische Verbindungen (Levsen 2007; Blattmann 1996).

⁸ Kern 2009, S. 38.

⁹ Herter 1984, S. 72. Im Kanton Zürich wurde der Turnunterricht 1859 für Knaben und Mädchen obligatorisch, ab dem 13. Altersjahr waren geschlechtsspezifische Übungen empfohlen (Herter 1984, S. 113; Kern 2009, S. 22f., 28).

¹⁰ Kern 2009, S. 38.

auch der Eidgenössische Turnverein gerade nicht als Freizeitverein, sondern als „wichtige Stütze des Landes“, der die Schweiz mit seiner physisch-ideologischen Erziehung für den Wettkampf der Staaten in Friedens- und in Kriegzeiten wappnete.¹¹

Die an den nachfolgend im Zentrum stehenden Seminarturnverein Küsnacht ausgeschütteten Staatsbeiträge von Bund und Kanton belegen diesen vorgestellten Zusammenhang zwischen der Erziehung zum Manneswesen sowie dem Wohl und der Sicherheit des Staates genauso wie auch der Zweckartikel des Vereins selbst.¹² In den Statuten wird entsprechend – etwa in der Version von 1908 – auf die „Förderung der körperlichen Erziehung seiner Mitglieder als notwendige Grundlage voller, leiblicher Gesundheit und mit Rücksicht auf die Anforderungen, welche der Staat an seine Bürger stellt“, verwiesen.¹³ Auch die gedruckte Festansprache zum 50-jährigen Bestehen des Seminarturnvereins des ehemaligen Oberturners und langjährigen Turnlehrers am Seminar, Rudolf Spühler, schließt 1920 mit der Losung des Eidgenössischen Turnvereins „Vaterland, nur dir!“.¹⁴ Inwiefern sich diese klare Forderung nach Erziehung des patriotischen Manneswesens allerdings im Alltag des Seminarturnvereins Küsnacht als wichtige Bezugsgröße erwies, gilt es in diesem Beitrag genauso zu erfragen wie auch die dort aktualisierten Leitbilder von Männlichkeit.

Geschlecht wird dabei als relationale und dynamische Kategorie sowie als Ensemble von Praktiken verstanden, welches sich nicht nur diskursiv, sondern auch im Handeln manifestiert.¹⁵ Der theoretische Bezug zu praxeologischen Ansätzen verweist auch auf die mit den Adjektiven „männlich“ und „weiblich“ verbundene kulturelle Performanz.¹⁶ Wenn die jeweilige Ausprägung von Männlichkeit in Anlehnung an Raewyn Connells Konzept relational als „Position im Geschlechterverhältnis“ sowie als prozesshafte „Konfigurationen von Geschlechterpraxis“ gefasst wird, erscheint gerade die Analyse der Praktiken, „durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen“, vielversprechend. Die hier erfragten Leitbilder von Männlichkeit wären demnach ein Ergebnis

¹¹ Kern 2009, S. 91.

¹² Der seit 1907 geleistete Bundesbeitrages wurde vor dem Ersten Weltkrieg auf 200 Franken verdoppelt (Bloch 1992, S. 124).

¹³ Statuten 1908, S. 3.

¹⁴ Spühler 1920, S. 16.

¹⁵ Opitz-Belakhal 2008, S. 31; Martschukat/Stieglitz 2008, S. 55-57; Dinges 2005, S. 9; Kühne 1996b, S. 11.

¹⁶ Connell ⁴2015, S. 122; Butler ²⁰2019, S. 9, 23, 29.

von Prozessen und Beziehungen, die Männer und Frauen ein „vergeschlechtlichtes Leben führen lassen.“¹⁷

Vor diesem konzeptionellen Hintergrund wird nachfolgend untersucht, wie Männlichkeit im Seminarturnverein Küsnacht zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausgedeutet, respektive aktualisiert und auch modifiziert wurde. Dabei geht es auch um die Frage der Spezifik der für den Seminarturnverein herausgearbeiteten Leitbilder von Männlichkeit sowie um die Bedeutung der Kriegsjahre und speziell des Jahres 1918 für ihre Aktualisierungen. Dazu werden anhand der Akten und Jahresberichte des Seminarturnvereins zwei für das Vereinsleben zentrale Felder in den Blick genommen. In einem ersten Kapitel stehen die eigentliche Turn-Arbeit mit ihrem Erziehungsanspruch an Körper und Charakter und die Wettkämpfe an Turnfesten im Zentrum (1). Das zweite Kapitel fokussiert die so genannten Turnfahrten, anhand deren eher die Erziehung zu Kameradschaft, Geselligkeit sowie Heimatliebe fokussiert wird (2). Im dritten Kapitel diskutiere ich die Bedeutung der Kriegsjahre und insbesondere des Jahres 1918 für die im Seminarturnverein präsenten Ausprägungen von Männlichkeit (3), um im Fazit auf die Frage nach den im untersuchten Zeitraum virulenten Leitbildern von Männlichkeit und deren patriotischen Implikationen zurückzukommen (4).

1 Körper- und Charaktererziehung mittels Turn-Arbeit

Oft verwiesen die Jahresberichte des Seminarturnvereins gleich zu Beginn auf die schon bald nach dem Eintritt in den Verein erfolgte Transformation der Erstklässler: Die „Neulinge“ hätten sich sehr bald „zu kräftigen, gewandten Turnern“ entwickelt.¹⁸ Dies, indem sie „in edlem Eifer ihre Körper schulten und erstarken machten“.¹⁹ Das zentrale Erziehungsmittel im selbstorganisierten²⁰, wenn auch von den Lehrern sowie vom Direktor in vielerlei Hinsicht unterstützten Zöglingsverein²¹ war denn auch die sogenannte Turn-Arbeit. Sie

¹⁷ Connell ⁴2015, S. 120, 124f.; wohlwollend-kritisch zum Konzept z.B.: Dinges 2005, S. 7-13; Opitz-Belakhal 2008, S. 32f.; Hämmerle 2008, S. 56.

¹⁸ Auszug aus dem Jahresbericht [JB] des Seminarturnvereins Küsnacht [STVK] [1914-15], [S. 1].

¹⁹ JB STVK 1912-13, S. 3.

²⁰ Vor- und Oberturner absolvierten Kurse, um sich für diese Funktionen zu qualifizieren und ließen sich auch in den Vereinsstunden zuweilen von Turnlehrern beraten (z.B. JB STVK 1909-10, S. 3f.).

²¹ Gemäß Seminarordnung (1901, §24) war es den männlichen Zöglingen erlaubt, sich zu ihrer „wissenschaftlichen oder praktischen Ausbildung“ zu Vereinen zusammenzuschließen. Neben dem sehr beliebten Turnverein gab es am Seminar Küsnacht zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen Stenographieverein, einen Leseverein, einen Abstinentenverein und ein Kränzchen abstinenter Seminaristinnen (Bloch 1992, S. 118ff.; De Vincenti 2020).

wurde jeweils im Vorfeld der Turnfeste unter großen Zeitopfern, teilweise auch der Ferien, intensiviert, um der Öffentlichkeit an den Wettkämpfen „eine Probe der Tüchtigkeit“ abzugeben und das Können der Seminarturner unter Beweis zu stellen.²² Leistung war eine zentrale Kategorie, die sich weniger auf das Individuum als auf den Verein bezog und auch eng mit der Reputation des Seminars verwoben war.²³ Alle hätten in den wöchentlichen Übungsstunden jeweils „mit einem heiligen Eifer, mit Energie und doch einer gewissen Bedachtsamkeit ihr Bestes“ gegeben und „glühend in Begeisterung“ für die Sache willig den Befehlen des Oberturners gehorcht[“]. Das „Beifallklatschen der Zuschauer“ an öffentlichen Anlässen wurde als „schöne Belohnung unserer Arbeit“ und als Anerkennung des Geleisteten gewertet. Neben rein turnerischen Übungen wurde auch der Gesang eingeübt, dies „unter der schneidenden Direktion“ des Aktuars.²⁴

Dass von der „glühenden Begeisterung“ jedoch nicht restlos alle Seminarturner erfasst wurden, verrät ein hartes, im Vorfeld der Turnfeste teilweise drastisch verschärftes Bussenregime, welches diszipliniertes Arbeiten garantieren sollte. Wo wurden vor dem Eidgenössischen Turnfest von La-Chaux-de-Fonds im Jahr 1900 die in den Statuten vorgesehenen Bußen verdoppelt: der Austritt aus der Festsektion, also aus der Delegation, welche sich bereit erklärt hatte, am Turnfest für den Verein zu turnen, wurde mit 5 Franken gebüßt – ein Vielfaches des bereits erhöhten monatlichen Beitrags, der lediglich 60 Rappen betrug.²⁵

Die Turnstunden waren streng hierarchisch organisiert: die oberste Leitung hatte der jeweils aus dem Kreis der ältesten Seminarturner gewählte Oberturner. Die Untergruppen wurden von den Vorturnern aus den höheren Seminarklassen angeleitet und übten etwa das Springen, aber auch das Marschieren, um die Jüngeren „in die Anfangsgründe eines schneidigen Taktschrittes einzuweißen.“²⁶ In diesem Setting sollten während der gesamten Mitgliedschaft im Verein zunächst das Sich-Unterordnen, später das Anleiten und Befehlen eingeübt werden. Beim Ansinnen, Körper und Willen der Neulinge zu „gewandten Turnern“ zu transformieren, ging es um die Entwicklung männlich konnotierter Eigenschaften wie Mut, Kraft, Stärke, „edle[n] Eifer“, „Begeisterung“

²² Auszug aus dem JB [STVK] 1915-1916, [S. 1]; JB STVK 1924-25, S. [3].

²³ Der damalige Leistungsbegriff war eher auf ein gemeinsames Erreichen einer als fest imaginierten Leistungsobergrenze ausgerichtet, gewarnt wurde vor zu viel Ehrgeiz oder vor Neurasthenie. Während im 20. Jahrhundert dann für Männer eher die Leistungssteigerung propagiert wurde, galt dies nicht für Frauen. Diese sollten ihre Kräfte nicht verschwenden, sondern der Reproduktion zur Verfügung stellen (Verheyen 2018, S. 159f., 162).

²⁴ JB STVK 1896-1897, S. 3; JB STVK 1908-09, S. 5; JB STVK 1921-1922, [S. 3].

²⁵ JB STVK 1899-1900, S. 5.

²⁶ Ebd.

oder Unterordnung unter den Befehl. Nähen zu militärischen Praktiken sind offensichtlich. Wie im Turnverein wurde im Militär der Körper als Ort auch geschlechtlich konnotierter Erziehung und Disziplinierung ins Zentrum gerückt, etwa bei exzessivem Exerzieren und Marschieren oder beim Wehrtunnen. Männlichkeit konnte zudem über andere körperreflexive Praxen wie Körperstrafen oder sexualisierte Witze und Grobheiten sowie durch eine anfängliche „Degradierung“ der Rekruten etwa bei weiblich konnotierten Putz- oder Flickarbeiten erlangt werden.²⁷

Im Seminarturnverein hingegen stand als Mittel der Erziehung zum männlichen Turner neben geselligen Aspekten, die im nachfolgenden Kapitel thematisiert werden, weniger die Degradierung als die (selbst-)disziplinierte Arbeit an Körper und Charakter, also das intensive Repetieren der Übungen im Vordergrund. Gute Leistungen galten als Belege für die getane Arbeit, das Turnfest mutete wie eine Prüfung an. Entsprechend war den Turnern bei der Anreise zuweilen „bange“ zumute. Dass man die großen Turnfeste ernst nahm und gute Leistung erbringen wollte, zeigen Berichte über die strikt eingehaltene Nachtruhe vor dem „kritische[n] Tag“ und das Üben bis zur letzten Minute noch am Wettkampftag selbst.²⁸ Anspannung und Entspannung vor und nach dem Wettkampf haben sich gemäß eines Berichts sogar in den Gesichtszügen des Oberturners gespiegelt, der die Seminaristen „mit wilder Mine“ [sic!] auf den Festplatz geführt und erst nach erbrachter Leistung „in der ersten Stunde der Prüfung“ wieder einmal gelacht habe, „wie es seit fünf Wochen nicht mehr geschehen war“. Unter den Erwartungen zurückgebliebene Leistungen konnten die Festlaune erheblich beeinträchtigen. Ein selbstkritischer Kommentar zum Ergebnis am Turnfest in La Chaux-de-Fonds meinte, dieses sei gerade derart ausgefallen, „um einem wenigstens den Appetit nicht zu verderben.“ Zumindest eine an religiöse Introspektion erinnernde Selbstbefragung bezüglich der erbrachten Leistung scheint jedoch erwartet worden zu sein. Jeder solle, so hieß es im Anschluss an die Beschreibung des Wettkampfes in quasi-religiösem Duktus, vor seinem eigenen Gewissen verantworten, was er in dieser Stunde gesündigt habe.²⁹

Über viele Jahre hinweg war der Seminarturnverein sehr erfolgreich und kehrte fast immer mit lorbeerbekränzter Fahne von den Turnfesten zurück, so dass es mit der Zeit auch darum ging, die Reputation des Vereins nicht zu beschädigen. Nach einer Krise in den frühen 1920er-Jahren, in denen dem Verein aufgrund einer sehr geringen Mitgliederzahl sowie fehlender Übungsstunden wegen

²⁷ Hämmerle 2005, S. 112f.

²⁸ JB STVK 1899-1900, S. 6f.

²⁹ JB STVK 1908-09, S. 6; JB STVK 1909-10, S. 4.

kriegsbedingten Kohlemangels³⁰ über mehrere Jahre hinweg kaum etwas gelungen war, feierte der Jahresbericht 1924/25 die guten Leistungen des Vereins mit dem Verweis auf die „Energie und Kraft, die schon unseren Ehemaligen Sieg um Sieg eingebracht hat“, erleichtert als Beleg, „dass im Seminar noch strammes Holz wächst“ und man den Glauben an die Jungen nicht verlieren solle.³¹

Die erfolgreichen Mitglieder des Seminarturnvereins wurden bei ihrer Rückkehr von wichtigen Turnfesten Jahr um Jahr von der Küsnachter Bevölkerung und den ortsansässigen Vereinen empfangen. Feierlich zogen sie durch die Straßen, um schließlich in ihrem Vereinslokal einzukehren, wo oft der Seminardirektor noch eine Dankesrede hielt und die Turner etwa dazu ermahnte, „Arm“ und „Willen weiter zu stählen“, so dass neben großer Körpergewandtheit auch sittliche Größe erlangt werden könne.³² An einen ritualisierten Siegeszug nach erfolgreich geschlagener Schlacht gemahnend zogen die bekränzten Turner also durch den Ort und wurden unter dem Jubel der Bevölkerung von weiteren Vereinen wie etwa der Blasmusik oder dem Männerchor empfangen. Dem männlichen Sieger standen bei diesen Empfängen die weiblichen „Schönen von Küsnacht“ gegenüber, die den Turnern „Becher voll süßen Weines“ kredenzt, oder ihnen als „Holde[] des Damenturnvereins und des Töchterchors Concordia“, ein Tänzchen gewährten, um die Strapazen des Tages vergessen zu lassen.³³ Hier zeigt sich deutlich die Bezogenheit der Geschlechterrollen auf einander: in den ritualisierten und rollenhaften Begegnungsformen wurde Geschlecht in der Öffentlichkeit inszeniert, aktualisiert und jeweils wieder neu konstruiert.

Solche Empfänge der rückkehrenden Turner waren über den gesamten hier fokussierten Zeitraum hinweg üblich. „Der Lorbeerkrantz, die Ehre und Zierde aller Turner“ und Turnerehren wurden jeweils mit großem Stolz durch die Straßen der Stadt getragen.³⁴ Bei der Rückkehr vom Eidgenössischen Turnfest in Genf 1925 wurde der Seminarturnverein gemeinsam mit den Bürgerturnern, dem nicht-seminaristischen Turnverein des Ortes, in Küsnacht empfangen. Wieder waren die Ortsvereine da und schwenkten ihre Fahnen, die Blechmusik und „eine riesige Volksmenge“ begrüßten „die fröhlichen Siegerscharen.“³⁵

³⁰ Vgl. Kapitel 3.

³¹ JB STVK 1924-25, [S. 1].

³² JB STVK 1911-12, S. 7.

³³ JB STVK 1908-09, S. 6; JB STVK 1909-10, S. 5.

³⁴ JB STVK 1899-1900, S. 7; JB STVK 1908-09, S. 6; JB STVK 1911-12 [Zitat], S. 6f.; JB STVK 1924-25, [S. 6].

³⁵ Ebd.

Die Frauen luden in diesen Szenerien zu Wein und Tanz und sollten das Ereignis auch mit ihrer eigenen Erscheinung schmücken. Ebenso waren die Seminaristinnen anlässlich der Turnfeste für Auswahl und Spende des Hornschmucks für die Seminarturner zuständig.³⁶ Diese geschlechtsspezifischen Rollen gehörten zur relationalen Aktualisierung und teilweise Inszenierung von Männlichkeit der Seminarturner und auch zur Weiblichkeitskonstituierung der involvierten Frauen. Letztere hatten so im weiteren Sinne Teil an den Vereinspraktiken, obwohl ihnen die Mitarbeit im Verein formal untersagt war. Die im Seminarturnverein erfolgte Konstruktion von Männlichkeit blieb damit stets auch auf Weiblichkeit bezogen.

Ähnlich waren Frauen etwa im Kontext der deutschen Turnbewegung Teil der Lebenswelt der Turner: Sie stickten die Vereinsfahnen, überreichten bei Siegerehrungen Kränze, waren auf den Zuschauertribünen zugegen und hielten auch Reden anlässlich der Fahnenweihfeste der Vereine.³⁷ Ein Geschlechterdualismus zeigte sich auch in der Beschreibung der Zuschauenden. So heißt es im Jahresbericht von 1911-12 über die vorbeiziehenden Seminarturner, manche Mutter habe ihrem Töchterchen „die hohe Bedeutung der Seminarturner zum Bewusstsein [gebracht] und mancher Vater zeigte seinem Sohne die künftigen Volkserzieher“.³⁸

Vor allem das wettkampfmäßige Turnen war sehr stark männlich konnotiert. Mit den Argumenten einer befürchteten Vermännlichung, psychischen Überlastung und ästhetischen Entstellung der Frauen war das Frauen- und Mädchenturnen umstritten.³⁹ Im Wettkampf verliere sich das Ästhetische, verzerre sich das Mädchenantlitz, erhalte die „anmutige[] weibliche[] Bewegung einen harten, männlichen Ton“ und ließe „die Grazie verschwinden, mit der das Weib sonst gewohnt ist, alle Bewegungen auszuführen.“ Der Kampf „gebührt dem Manne, der Natur des Weibes ist er wesensfremd.“⁴⁰ Übertriebener Sport verändere den Körperbau der Frau ungünstig, ja lasse die „weiblichen Unter-

³⁶ JB STVK 1911-12, S. 6; JB [STVK] 1923-24, [S. 3f.].

³⁷ Goltermann 1998, S. 65.

³⁸ JB STVK 1911-12, S. 4.

³⁹ Das Mädchenturnen wurde vom Schweizerischen Turnlehrerverein seit seiner Gründung 1858 unterstützt. 1908 begründete Susanne Arbenz, Turnlehrerin an der Höheren Töchterchule der Stadt Zürich, die Schweizerische Damenturnvereinigung mit, die sich wiederum stark für das Mädchenturnen einsetzte, allerdings dem weiblichen Wettkampfsport kritisch gegenüberstand (Herter 1984, S. 111, 113; Klesli 1995, S. 199).

⁴⁰ Herzog 1995, S. 109, das Zitat stammt vom deutschen Zehnkämpfer Karl von Halt und findet sich in den 1924 von „Turnvater“ Alfred Böni verfassten Richtlinien im Frauenturnen. Der Rheinfelder Turnlehrer Alfred Böni und Eugen Matthias, Privatdozent der Universität Zürich, Gastdozent der Universität München für Biologie und Leibesübungen, Turnlehrer an der Töchterchule und Präsident des Schweizerischen Turnlehrervereins, galten als „geistige Führer“ des schweizerischen Frauenturnens (Herzog 1995, S. 76f.).

leibsorgane verwelken“ und forme das „künstlich gezüchtete Mannsweib“, meinten auch Frauenärzte wie Hugo Sellheim.⁴¹ So wurde in der Schweizerischen Turnzeitung über die olympischen Spiele in Amsterdam im Zusammenhang mit dem 800-Meter-Lauf der Frauen berichtet, dass „die armen überhetzten Geschöpfe ohnmächtig zusammenbrachen“ und „am Ende ihrer Kräfte, sich wegführen lassen mussten oder über den misslungenen Erfolg fast in Weinkrämpfe verfielen.“⁴²

Doch auch die Seminarturner entsprachen nicht dem propagierten und inszenierten Ideal von Männlichkeit. Trotz aller Ernsthaftigkeit, mit der sie sich auf die Turnfeste vorbereiteten und nach guten Leistungen strebten, haben die Beschreibungen der Auftritte an Turnfesten oftmals nichts Heroisches. Vielmehr froren da die „armen Turnbrüder, welche schon am frühen Morgen ins Gefecht zu rücken hatten“ jämmerlich⁴³ oder hatten das ironisierend aufgerufene „Vergnügen“ im „strömende[n] Regen“ oder in der größten Hitze zu turnen.⁴⁴ Nicht in Körper und Charakter gestählte Männer, sondern brave Schuljungen scheinen in diesen Passagen der Berichterstattung auf, wenn sie ihre Leistung kaum einschätzen können, bis sie schließlich erleichtert und umso stolzer die Ehren guter Bewertungen und den angestrebten Lorbeerkranz empfangen. Fast entschuldigend verweisen sie zuweilen auf ihr jugendliches Alter, das es ihnen etwa im kraftaufwändigen Steinstoßen verunmögliche, dieselben Leistungen wie erwachsene Turner zu erbringen und sie dazu zwingt, gewisse Übungen „in vereinfachendem Sinne“ durchzuführen, „bis sie den Kräften unserer jungen Schar angepasst waren“.⁴⁵ Hier werden die Seminarturner als sich bemühende, aber gerade mit Blick auf die gebotenen Höchstleistungen noch werdende Männer beschrieben. Dies kann man einerseits als Bestätigung der Norm der Männlichkeit lesen, an der sie sich offensichtlich maßen, andererseits aber auch als Verortung in einem Zwischenbereich zwischen heroisch-männlich überhöhten Turnern und jugendlichen Nicht-Turnern.

⁴¹ Der deutsche Gynäkologe und Geburtshelfer hat das Vorwort zu einer Publikation von Eugen Matthias verfasst (zitiert in: Herzog 1995, S. 111); ähnlich den sportlichen Frauen wurden auch gebildete und emanzipierte Frauen um 1900 als hässlich und somit nicht weiblich beschrieben (Levens 2003, S. 113).

⁴² Zitiert in: Kern 2009, S. 72. Später verhalten militärisch-kriegerisch orientierte, teilweise eugenisch-neolamarcksche Argumentationsmuster, wie sie etwa Eugen Matthias vertrat, dem Mädchen- und Frauenturnen zu mehr Akzeptanz: Das Turnen fördere die für Familie und Staat wesentliche und angeblich von weiblicher Arbeitstätigkeit bedrohte Gesundheit des Erbgutes der Mütter und somit auch den militärisch nutzbaren Nachwuchs (Herzog 1995, S. 89, 91-94; Kern 2009, S. 74; Klesli 1995, S. 196; Jaun 1995, S. 124).

⁴³ JB STVK 1899-1900, S. 7.

⁴⁴ JB STVK 1908-09, S. 6; JB STVK 1909-10, S. 4.

⁴⁵ JB STVK 1899-1900, S. 5; JB STVK 1896-1897, S. 3.

Die ab etwa 1910 erfolgte Öffnung gegenüber den „volkstümlichen Uebungen“ und vor allem den Spielen scheinen insbesondere das Verständnis von Disziplin und Turn-Arbeit im Verein zur Disposition gestellt zu haben.⁴⁶ So fassten die Seminarturner das „Pöbeln“ auch als volkstümliche Übung auf oder vergaßen jegliche Ordnung im Eifer des Spiels. Das „merkwürdige[.] Schauspiel“, bei dem man zwei Jünglinge sich gegenseitig im Sägemehl wälzen sah, habe erst allmählich und durch die Anschaffung der ersten Schwingerhose an Ernsthaftigkeit und Anerkennung gewonnen.⁴⁷ Auch das Leitbild des kräftigen, mutigen, ausdauernden und gewandten Turners war mit diesen Entwicklungen stark herausgefordert. Jedermann, so schien es, konnte nun turnerisch reüssieren. So hätten etwa im allseits sehr beliebten Schleuderball selbst „langhaarige Musensöhne und hochgestirnte Philosophen“ solche Fertigkeit erlangt, dass sie mit ihren Würfeln die Umgebung gefährdeten.⁴⁸ Diese Öffnung gegenüber neuen Formen von Bewegung und Sport führte auch zu einer Auseinandersetzung zwischen den älteren und jüngeren Seminarturnern. Während sich die jüngeren Mitglieder zu Beginn der 1920er-Jahre allesamt für das volkstümliche Turnen aussprachen, verteidigten die älteren die Tradition des Turnens an den Geräten, indem sie 1922 bereits zu den Passiven übergetretene Mitglieder wieder zu den Aktiven holten und aufmüpfige Neueingetretene kurzerhand zu den Passiven verschoben.⁴⁹

Die in einem anti-intellektualistischen Duktus gehaltenen Hinweise auf die nicht der tradierten Männlichkeit des Turners entsprechenden „Musensöhne“ und „Philosophen“ sowie Vorbehalte gegenüber der angeblichen Vermännlichung von Athletinnen deuten an, dass der entbrannte Richtungsstreit um das richtige Turnen auch ein Streit um die Rolle des Turnens bei der Erlangung von Männlichkeit sowie um Ausprägungen der Geschlechter war.

2 Gemeinschaftserziehung durch Geselligkeit und Naturerlebnis

Das turnerische Ideal von Männlichkeit war auch innerhalb des Turnvereins, auf den sogenannten Turnfahrten, den ganz- oder halbtägigen Wanderungen und Ausfahrten, herausgefordert. Die bei der Turnarbeit hochgehaltene turne-

⁴⁶ Unter „volkstümlichen Übungen“ verstand man in Abgrenzung zum traditionellen Kunstturnen an den Geräten das Laufen, Springen, Werfen, Klettern, Ringen, Schwimmen und Fechten, teilweise auch Spielen oder gewisse Geräteübungen. Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Begriff zunehmend durch den der Leichtathletik ersetzt. Fußball wurde aus Gründen der Abgrenzung von der Sportbewegung lange ignoriert (Herzog 1995, S. 27; Herter 1984, S. 80f., 88, 101, Kern 2009, S. 26f.).

⁴⁷ JB STVK 1909-10, S. 8; JB STVK 1912-13, S. 5.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ JB STVK 1922-23, [S. 1].

rische Disziplin wurde dort nicht immer strikt eingehalten. Obwohl man über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg stets geordnet hinter Trommeln und mit Gesang losmarschierte,⁵⁰ wird von „hitzigen“ und über ganze Wege-tappen andauernden Schneebalkkämpfen berichtet, die teilweise „barfuss und in blossen Hosen“ stattfanden.⁵¹ Ausgiebige Hetzjagden oder die daraus resultierende Müdigkeit beeinträchtigten die stramme Marschformation genauso wie etwa Begegnungen mit jungen Frauen. Als auf einer Turnfahrt 1910 der Oberturner zwei Mädchen erblickte, war er dem Bericht nach so begeistert, dass er Laufschrift kommandierte, um sie einzuholen.⁵² Der Übermut jugendlicher Seminaristen schien auch durchzudrücken, als sie auf dem Aussichtsborg Rosinli eine Schaukel entdeckten und sich unter großer Belustigung der Zuschauer sofort darauf stürzten.⁵³ Diese Beschreibungen verweisen eher auf Leitbilder von Jugend, auf den ihr oft zugeschriebenen Übermut als auf das tradierte Männlichkeitsideal der Turner. Der langjährige Turnlehrer und Förderer des Turnvereins am Seminar Rudolf Spühler betonte indes, es sei ein „Vorrecht der Jugend, [...] über die Stränge zu schlagen“, der Verein habe zuweilen etwas Zuspruch nötig gehabt, sich aber insgesamt des Vertrauens der Seminarleitung, die ihm die Selbstregierung erlaubt habe, würdig erwiesen: verbieten heiße noch nicht erziehen und „diese jungen Männer sollen ja nicht bloss eine Summe von Kenntnissen erwerben, sondern auch für das Leben erzogen werden.“⁵⁴ Offenbar konnten für die Jugend vorübergehend andere Spielarten von Männlichkeit als legitim gelten, als dies für die Turner generell der Fall war.⁵⁵

Mit dem Berichtsjahr 1908/09 wurden unter der Rubrik *Turnerische Tätigkeit* in den Jahresberichten des Turnvereins nicht mehr nur die Vorbereitungen auf und Leistungen an Turnfesten, sondern auch sehr ausführlich die Turnfahrten beschrieben. Mit dieser Fokusverschiebung der Berichterstattung treten weitere Praktiken der Hervorbringung von Männlichkeit in den Vordergrund. Die große Wichtigkeit, welche diesen Turnfahrten für ein paar Jahre zugeschrieben wurde – ihre Durchführung war bis 1923 Voraussetzung für eine Teilnahme an den Eidgenössischen Turnfesten –,⁵⁶ verweist auch darauf, dass das Turnen

⁵⁰ Z.B. JB STVK 1911-12, S. 3.

⁵¹ JB STVK 1909-10, S. 7.

⁵² Ebd., S. 3; JB STVK 1908-09, S. 4.

⁵³ JB STVK 1911-12, S. 5.

⁵⁴ Spühler 1920, S. 12f.

⁵⁵ Lengwiler (2008, S. 89, 91) verweist auf eine generationell geprägte Männlichkeit und auf die Jugendkultur als „Quelle alternativer Männlichkeitsvorstellungen“ auch dank der um 1900 gleichzeitig erfolgten Konstruktion der „Jugendgeneration“; vgl. auch Petersen (2001, S. 68f.).

⁵⁶ 1923 wurde das Obligatorium der Turnfahrten als Voraussetzung für die Teilnahme am Eidgenössischen Turnfest aufgehoben, 1924 fand keine Fahrt mehr statt (JB [STVK] 1923-24, [S. 3];

in dieser Zeit nicht nur auf die Formung des individuellen, männlichen Körpers und Charakters durch Turn-Arbeit, sondern ganz zentral auch auf die eng damit verflochtene Herstellung von Kameradschaft, Gemeinschaft und Heimatverbundenheit zielte.

Um den Kameraden zu zeigen, dass man an einer Turnfahrt nicht nur die Beine stählt, sondern ebenso die Kehlen durch Gesang, und wie gemütlich es zu und her gehe, organisierten wir eine zweite Turnfahrt nach Bremgarten.⁵⁷

Ein Berichterstatter hatte sich bereits früher über die mäßige Teilnahme an den Turnfahrten gewundert, weil es gerade diese seien, welche die Mitglieder enger miteinander verbanden.⁵⁸ Geselligkeit und mit ihr Kameradschaft waren somit auch ein „Motor männlicher Vergemeinschaftung“ im nur männlichen Zöglingen zugänglichen Turnverein. Anders als in militärisch-kriegerischen Kontexten wurde Kameradschaft jedoch weniger als männerbündische Kampf- und Leidensgemeinschaft, sondern eher der Jugendbewegung ähnlich als freiwillig eingegangene Freundschaft unter Männern gefasst, die auf Fahrten und durch Lagerromantik das Zusammengehörigkeitsgefühl förderte und über das gemeinsame Erleben aktualisiert wurde.⁵⁹

Die Jahresberichte, die teilweise extensive Schilderungen der Turnfahrten enthalten, können selbst als Teil einer die Kameradschaft beschwörenden Praxis gelesen werden, durch die auch das Erlebnis der Turnfahrt mit konstituiert wurde.⁶⁰ Eine zentrale Rolle kam in diesen Berichten dem üppigen Essen und Trinken zu. Essen und auch das exzessive Trinken gelten insbesondere für das 19. Jahrhundert generell als für die helvetische Festkultur konstitutive Praktiken, denen gemeinschaftsstiftende, die Nation als Gemeinschaft der männlichen Bürger erhaltende Wirkung zugeschrieben wurde.⁶¹ In den Berichten des Seminarturnvereins werden in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts das mehrmalige Einkehren in Gastwirtschaften und der üppige Verzehr von Speis

JB STVK 1924-25, [S. 5]). Dies hat möglicherweise auch mit dem Popularitätsgewinn der gemeinsam ausgeführten allgemeinen Turnübungen zu tun, welche die Zuschauer und Zuschauerinnen zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch zum Lachen veranlassten und dann in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zum Höhepunkt der Turnfeste avancierten. Ab 1925 traten die Turner ohne Hut und Rock in den Vereinsfarben auf, um eine größere Einheitlichkeit zu erreichen und um, wie Bundesrat Scheurer sich in seiner Ansprache in St. Gallen 1922 ausdrückte, die „Zugehörigkeit zum kraftstrotzenden Körper der Gemeinschaft“ zu bezeugen (Leimgruber 1993, S. 93).

⁵⁷ JB [STVK] 1923-24, [S. 3].

⁵⁸ JB STVK 1909-10, S. 7.

⁵⁹ Kühne 1996a, S. 507f., 513.

⁶⁰ So Pilarczyk (2009, S. 53f.) für die Blau-Weiß-Blätter der jüdischen Jugendbewegung.

⁶¹ De Capitani 2010; Kern 2009, S. 31.

und Trank ausführlich beschrieben. Bei der im Mai 1909 anlässlich des Seeverbandsfestes durchgeführten Turnfahrt auf den Pfannenstiel etwa hatte bereits um halb elf „der schneidige Gastwirt zum ‚Sternen‘“ in Uster den Tisch gedeckt gehabt. Ein „kräftiges Mittagessen, verbunden mit der ‚Herunterbringung‘ von einigen Flaschen Bier oder Bilz“, ein alkoholfreies Fruchtgetränk, hielt die Seminarturner anderthalb Stunden im Wirtshaus fest, bevor sie mit 700 weiteren Turnern dem Festakt beiwohnten. Nachdem sie auch dort ihren „leiblichen Bedürfnissen gebührend Rechnung“ getragen hatten, „wälzten“ sie sich von der Höhe hinunter nach Meilen, um dort wiederum nach eingeholter Stärkung, den Weg nach Küsnacht unter die Füße zu nehmen und dort schließlich in ihrem Vereinslokal eine ganze Kiste Bilzbrause zu leeren.⁶² Zumindest in den Beschreibungen erscheint der eigentliche Festakt mit Reden und Gesang neben den ausführlichen Schilderungen des Essens und Trinkens fast als Marginalie der Turnfahrt.⁶³ Ähnlich habe auch 1910 „die Magenfrage“ bei der Ankunft der Seminarturner am Festort des Seeverbandsturnfestes in Männedorf die Hauptrolle gespielt, während dem Alkoholkonsum eine gewisse Skepsis entgegengebracht wurde: „nur vorsichtig und mit einem gewissen Misstrauen“ habe sich mancher Seminarist an den „goldenen Wein, der bei jedem Gedecke verführerisch lachte“, gewagt, andere ließen ihn sogar unberührt stehen.⁶⁴ Ob sich der vorsichtige Umgang mit Alkohol vor allem auf die sehr jungen Seminarturner beschränkte oder generell überwog, bleibt unklar. Doch herrschte in diesen Jahren ein regelrechter Wissenskampf⁶⁵ zwischen den Abstinenzbewegungen, die sich dafür einsetzten, die Flasche Wein, welche zu jedem Festgedeck gehörte, durch andere Getränke oder wenigstens freie Getränkewahl zu ersetzen, und den traditionell orientierten Turnern, die an der Wichtigkeit des gemeinschaftlichen Essens und Trinkens festhielten. Die Festkarten, welche die Turner zu einem Mittagessen mit alkoholhaltigem Getränk berechtigten, wurden in den 1920er-Jahren von Frauen- und Abstinentenvereinigungen heftig kritisiert. Sie forderten 1922 für das Eidgenössische Turnfest in St. Gallen eine günstigere Karte ohne Alkohol. Das Organisationskomitee wehrte sich gegen diese „Trockenlegung“ einerseits mit dem Verweis auf die dadurch gefährdete Finanzierung des Festes, andererseits aber auch mit dem Argument, die „Pflege des Gemeinsinns und der Solidarität, der Ein- und Unterordnung in ein grosses Ganzes“ werde dadurch erschwert und „philisterhafte[] Sonder-

⁶² JB STVK 1908-09, S. 4.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ JB STVK 1909-10, S. 4.

⁶⁵ Vgl. Foucault ⁴2014, S. 21 f.

bestrebungen“ gefördert.⁶⁶ Somit sah man mit dem Wegfall von Alkohol auch die als Basis der Nation imaginierte Gemeinschaft von Männern gefährdet, die sich gerade auch durch gemeinsames Essen und Trinken immer wieder neu konstituierte.

Trotz der erstarkten Abstinenzbewegung galt Geselligkeit mit Essen und Trinken zumindest zu Beginn des 20. Jahrhunderts als legitimer und auch berichtenswerter Bestandteil des Vereinslebens. In den Jahresberichten der Seminarturner ist ganz offen von „brummende[n] Schädel[n]“ und „wacklige[n] Beine[n]“ im Anschluss an einen lustigen Abend mit Kartenspiel und Tanz mit den „Bergjungfern“ zur Handorgelmusik die Rede.⁶⁷ Auch in den Folgejahren wurde über den Verzehr riesiger Mengen an Essen auf den Turnfahrten berichtet. Neu war nun seine gleichsam zum Erlebnis stilisierte Zubereitung draußen in der Natur „im Kochapparat“. Zum Kochen hätten die Turner wahre „Höllenfeuer“ entfacht, „als ob sie ein ganzes Heer zu speisen hätten“.⁶⁸ Die Ortsansässigen, die den Turnern dabei jeweils zusahen, hätten die Kocherei sowie den billigen Haushalt in der Regel gelobt. Ein biederer Männlein habe jedoch den üppigen Verzehr kritisiert: „E so e cheibe Fresserei hän i no nie gseh“.⁶⁹ Den Seminarturnern sagten diese neuen Formen von abenteuerlicher und naturnaher Geselligkeit sehr zu. Sie mutmaßten gar, die 1914/15 neuerdings rege Beteiligung an Turnfahrten sei nicht allein auf gesteigerte Wanderlust, sondern ebenso auf das „Vergnügen“, die „herrlichen Zwetschgen und den Reis“ zuzubereiten und zu verzehren, zurückzuführen.⁷⁰ Doch etablierte sich diese „einfache Art“ des Reisens und der Verpflegung zugleich auch am Seminar Küsnacht generell und der Direktor lobte 1911 im Zusammenhang mit der traditionellen Alpenreise der Abschlussklasse die durch Übernachtungen im Heu oder Stroh und selbst gekochtes Essen erheblich gesenkten Reisekosten.⁷¹ Auch wurde im selben Jahr am Seminar Küsnacht eine Ortsgruppe des Wandervogels⁷² gegründet – mit der Auflage, keine Mädchen an den Aktivitäten teilnehmen zu lassen.⁷³

⁶⁶ Trotz dieser Einwände wurde der Alkohol 1922 erstmals nicht mehr mit auf die Festkarte genommen vgl. Protokoll der OK-Sitzung 5.3.1922, zitiert in: Leimgruber 1993, S. 72; De Capitani 2010, S. 39.

⁶⁷ JB STVK 1909-10, S. 6.

⁶⁸ JB STVK 1912-13, S. 3.

⁶⁹ JB STVK 1911-12, S. 4.

⁷⁰ Auszug aus dem JB [STVK 1914/15], [S. 3f.].

⁷¹ JB des Seminardirektors von 1911, referiert in: Schmid 1982, S. 43.

⁷² Der Wandervogel wurde in der Schweiz 1907 zunächst als Untergruppe der Abstinenzbewegung gegründet, 1908 folgte die Ortsgruppe Zürich. 1912/13 erreichte der Wandervogel einen Mitgliederhöchststand (1443 Mitglieder) (Petersen 2001, S. 104-106).

⁷³ Protokoll des Lehrerkonvents, Sitzung vom 3. September 1909, S. 32f.

Mit dem Wandervogel teilte der Turnverein seine romantisierende Sicht auf die Natur sowie die ab und zu aufscheinende Zivilisationskritik. Autos, welche die Turner in ihrer „ganzen Frechheit mit Staubwolken segnete[n]“, ⁷⁴ standen überhöhten Schilderungen von Naturerfahrungen gegenüber. Darüber wurde eine Verbundenheit mit der imaginierten Heimat inszeniert, beschworen und möglicherweise auch hergestellt. Durch das auch in den Texten zelebrierte Naturerlebnis sollte die Turnkameradschaft dem fernen Ziel der Heranbildung patriotischer Turner und Bürger näher kommen: ⁷⁵ Topoi wie etwa „[R]omantische“ Täler, leuchtende Felszinnen, die „wie Fackeln, die von der Abendsonne [...]“, diesem „sinkenden Glutball“, bestrahlt wurden, oder die mit „Hermelinmantel“ versehenen „Bergriesen“ und deren dunkle Schatten, der funkelnde Sternenhimmel oder wogende Nebelmeere, an deren „reizendem Bilde“ sich das Auge „[w]onnetrunken sättigte“ und zuweilen auch zum begeisterten Anstimmen eines Liedes anregte, durchziehen die Berichte der Turnfahrten. ⁷⁶ Parallelisierungen oder Kontrastierungen von Natur und Gemüt, verstärkt durch den Gesang, finden sich in den Berichten der Turnfahrten auch explizit: „Frühling wars draussen in der Natur! Frühling in unserm Gemüte!“. An anderer Stelle ließen sich die Turner auf den Fahrten durch die „Schönheiten des Zürcher oberlandes“ in „lyrische Stimmung“ versetzen, die sich „durch verschiedene Hymnen“ oder „frohen Sang“ zeigte. ⁷⁷ Die Turner schauten gewissermaßen mit den Augen der Liederdichter und empfanden das im Gesang gefeierte selber wieder singend nach. Dem gemeinsamen Erleben von Wucht und Schönheit der Natur wurde die Fähigkeit zugeschrieben, ein Gefühl von Verbundenheit und Kameradschaft, ja von „Turnbrüder[n]“, von „treuen, engverbundenen Bergkameraden“, herzustellen. ⁷⁸ Dass es eine Kameradschaft unter Brüdern – ohne Schwestern – war, wirft die Frage auf, inwiefern durch sie hier auch Männlichkeit konstituiert wurde. Denn ganz ähnliche Schilderungen von Erlebnissen in der Natur wurden auch in Quellen zu gemischtgeschlechtlichen und weiblichen Gruppierungen nachgewiesen. So arbeitet Sian Edwards für die *Girl Guide Association*, aber auch für den *Young Farmers' Club* in Großbritannien heraus, dass Outdoor-Aktivitäten und den Landschaften selbst ein gerade hinsichtlich *Citizenship*, verstanden als moralische Persönlichkeit und physische Gesundheit, erziehender Wert auch im Sinne eines Korrektivs zu

⁷⁴ JB STVK 1908-09, S. 4.

⁷⁵ Zur Überleitung ideeller in konkret umsetzbare Ziele und triviale Handlungen im Kontext der jüdischen Jugendbewegung vgl. Pilarczyk (2009, S. 50f.).

⁷⁶ JB STVK 1909-10, S. 6f.; JB STVK 1911-12, S. 5; ebd., S. 3.

⁷⁷ Ebd., S. 5; JB STVK 1909-10, S. 7.

⁷⁸ JB STVK 1899-1900, S. 7; Leimgruber 1993, S. 47, das letztere Zitat entstammt dem Diskussionszusammenhang von 1967, ob Kameradschaft ein geeignetes Thema für das Turnfest sei.

modernen städtischen Lebensweisen zugeschrieben wurde.⁷⁹ Ähnliche Bezugnahmen auf Naturerlebnisse finden sich etwa auch im Kränzchen abstinenter Seminaristinnen, so dass die mit den Turnfahrten zusammenhängenden Praktiken sicher nicht per se als männlich bezeichnet werden können. Vielmehr finden sie sich in ganz unterschiedlichen Jugendbewegungen wieder.⁸⁰ Dennoch spielen geschlechtlich codierte Praktiken wie etwa der kommandierte Laufschrift beim Überholen von Mädchen oder das Pöbeln immer wieder eine Rolle. Und es sind diese Praktiken, welche die Kameradschaft der Turner zu einer männlichen Kameradschaft werden lassen, obwohl das Wandern oder das Kochen und üppige Essen in Vereinigungen von Mädchen ebenfalls praktiziert wurde. Folgt man Antje Harms, passt das Beschriebene auch zum „typisch jugendbewegten Primat von Erlebnis und Gefühl“, durch welche Gemeinschaft innerhalb der Gruppe jeweils realisiert werden sollte. Genauso konstitutiv für die angestrebten und erlebten Gemeinschaften waren aber auch Abgrenzungen gegen außen.⁸¹ Die im ersten Kapitel herausgearbeiteten Abgrenzungen gegenüber weiblichen Zöglingen und Frauen sowie gegenüber Nicht-Turnern und als nicht-männlich markierten „Musensöhnen“ und „Philosophen“ bearbeitet präzise die Grenzen von Männlichkeit und kann somit als weiterer Hinweis auf die eher männlich codierte Gemeinschaft der Seminarturner gelesen werden. Eine relationale Verbindung zwischen den Geschlechtern bleibt trotz oder gerade durch die Abgrenzungen bestehen, indem über die praktischen Bezugnahmen auf das als nicht-männlich markierte Andere die Männlichkeit der Turner aktualisiert wurde.

3 1918 und der Seminarturnverein – eine Zäsur?

Mit Blick auf die bislang herausgearbeiteten Männlichkeiten im Seminarturnverein fragt sich nun, inwiefern 1918 als Zäsur gedeutet werden kann. Obwohl bezüglich der Männlichkeiten kein radikaler Bruch festgestellt werden konnte, sich Transformationen mit Bezügen zum Wandervogel eher bereits früher andeuteten, können die Kriegsjahre, insbesondere ab 1917, dennoch kaum als bedeutungslos beschrieben werden. Die mit Kontroversen über das Leitbild von Männlichkeit einhergehende Öffnung gegenüber dem volkstümlichen Turnen auf Kosten der klassischen Übungen an den Geräten in den 1910er- und 1920er-Jahren und die daran anschließende Krise des Seminarturnvereins können nicht nur, aber auch auf die besonderen Umstände der letzten Kriegsjahre zurückgeführt werden. Vor allem die traditionell von den Seminaristen

⁷⁹ Edwards 2018, S. 117.

⁸⁰ Pilarczyk 2009; De Vincenti 2020.

⁸¹ Harms 2010, S. 95, 98.

an Turnfesten zeigten, äußerst anspruchsvollen Geräteübungen waren ohne kontinuierliche Übungsstunden in der Turnhalle über den Winter kaum vorzubereiten. Regelmäßige Übungen in einer Turnhalle waren jedoch durch den kriegsbedingten Kohlemangel verunmöglicht worden.⁸² Als im Herbst 1917 der Turnbetrieb eingestellt werden musste, war dies für die Seminarturner eine „unerwünscht[e]“ Überraschung, der man sich aber umso williger fügte, „als es galt, dem Vaterland ein Opfer zu bringen: Kohle und Licht mussten gespart werden, wo es irgend anging.“⁸³ So galten nun die Ausmärsche, welche der Turnverein regelmäßig unternahm, um die Marschübungen am kantonalen Turntag vorzubereiten, als positiv bewertete Kompensation für den Turnausfall:

Vielleicht haben die ausgiebigen Dauerläufe, die wir bei gesundem, frischem Winterwetter von Küsnacht aus nach allen Himmelsrichtungen hin ausführten, unseren jungen Lungen mehr genützt, als es der Aufenthalt in muffiger Turnhallenluft hätte tun können.⁸⁴

Trotz Zweckoptimismus konnte der Seminarturnverein am kantonalen Turntag 1918 nur eine kleine Mannschaft stellen, da die neu eingetretenen Mitglieder sich nur ungenügend hatten vorbereiten können und auch mehrere der besten Turner krankheitshalber zu den Passiven wechseln mussten. Der Verein habe den Kasernenplatz deshalb „angsterfüllten Herzens“ betreten, bemüht, den guten Ruf des Seminarturnvereins zu erhalten. Dies gelang dann vor allem aufgrund der geleisteten strengen Arbeit und des „rastlosen Streben[s] nach Vervollkommen unserer Marsch-, Frei- und volkstümlichen Übungen“ – vom Turnen an den Geräten war keine Rede. Die Adaption an generelle turnerische Entwicklungen und damit einhergehend auch die Aufweichung des tradierten Bildes der turnerischen Männlichkeit wurde im Seminarturnverein also durch die Mangelwirtschaft der Kriegs- und ersten Nachkriegsjahre begünstigt.⁸⁵ Andere Entwicklungen wie etwa die nach 1918 für andere Turnvereine beschriebene, pazifistisch motivierte Abkehr von Militär und Wehrhaftigkeit und

⁸² Im Jahresbericht des Direktors 1917 heißt es, die Turnhalle sei „gänzlich unbeheizt“ geblieben, so dass der Wintersport an die Stelle des Turnens trat.

⁸³ Auszug aus dem JB [STVK] 1917-1918.

⁸⁴ Ebd., [S. 1f].

⁸⁵ Ebd.; JB STVK [1919-1920], [S. 1]; auch bereits in früheren Kriegsjahren stellte die Mobilisierung der Schweizer Armee den Seminarturnverein vor Probleme. So konnte er am kantonalen Turntag 1915 nicht an seine üblichen Leistungen anschließen, weil die besten Grenzballspieler für den Turntag direkt aus der Rekrutenschule angereist und wohl entsprechend müde und wenig auf das Spiel vorbereitet waren (Auszug aus dem JB [STVK 1914/15], [S. 3]).

Hinwendung zur Gesundheitsförderung,⁸⁶ scheinen im Seminarturnverein eher losgelöst vom Kriegsende 1918 auf. Die Förderung der leiblichen Gesundheit war in den Statuten von 1908 bereits prominent als Vereinszweck erwähnt und Seminarturner standen schon vor dem Krieg geradezu sinnbildlich für Gesundheit, wie etwa die im Jahr 1910 im Namen des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege am Dampfschiffsteg in Küsnacht dargebotenen Turnübungen zeigten.⁸⁷

In den Vorkriegs- und Kriegsjahren verzeichnete der Seminarturnverein zudem außerordentlich hohe Mitgliederzahlen, so dass aus Vereinssicht zunächst nicht von einer Krisen-, sondern eher von einer Blütezeit gesprochen werden müsste: 73% der berechtigten Zöglinge seien im Berichtsjahr 1915/16 Mitglieder des Turnvereins gewesen.⁸⁸ In welchem Masse diese äußerst hohe Mitgliederzahl auf die im Zusammenhang mit der Körperertüchtigung zumindest von staatlicher Seite gerade in der Zeit stark geförderte Wehrtüchtigkeit und das damit verbundene heroische Leitbild von Männlichkeit des Turners oder auf die sich gleichzeitig rasant ausbreitende Idee des Wandervogels mit dem kameradschaftlich-jugendlichen Leitbild zurückzuführen ist, bleibt schwer zu entscheiden. Vielmehr muss in der nachfolgenden Diskussion auf die Ambivalenzen, Überlappungen und Verflechtungen unterschiedlicher Leitbilder von Männlichkeiten fokussiert werden.

4 Leitbilder von Männlichkeiten im Seminarturnverein: ein Fazit

Der sich vor allem am Turngerät, später auch mit anderen athletischen Leistungen beweisende, von der Öffentlichkeit gefeierte heroisch-männliche Turner stellte ein für den Seminarturnverein zentrales Leitbild von Männlichkeit dar, das etwa durch das Absolvieren schwieriger Turnübungen oder über den durch Turn-Arbeit gestählten Körper aktualisiert wurde und auf Mut, Stärke, Sittlichkeit und Gesundheit abhob. In den 1910er- und 1920er-Jahren wurde dieses Leitbild zunehmend als individualistisch diskreditiert und stärker auf die gemeinsamen Turnübungen sowie auch auf Kameradschaft fokussiert. In diese Zeit fiel auch die um 1918 nicht zuletzt durch die kriegsbedingte Mangelwirtschaft beschleunigte Öffnung gegenüber den „volkstümlichen Übun-

⁸⁶ In seiner Studie zum Eidgenössischen Turnverein betont Stefan Kern (2009, S. 55f.), die Nationalerziehung sei in den 1920er-Jahren angesichts eines verbreiteten Pazifismus 'zusehends unpopulär geworden. Die Turner hätten daher eher auf das vorher lediglich marginal genutzte Argument der Volksgesundheit gesetzt. Mit Argumenten der Hygienebewegung konnte sich das Turnen dennoch weiterhin als staatstragend darstellen.

⁸⁷ Statuten des Seminar-Turnvereins Küsnacht, S. 3; JB STVK 1908-09, S. 9.

⁸⁸ Auszug aus dem JB [STVK] 1915-1916, [S. 1, 3].

gen“, also gegenüber dem Laufen, Springen, Ringen, aber auch gegenüber Spielen wie Grenzball. Bereits früher spielte die Vergemeinschaftung über Geselligkeit etwa bei gemeinsamem Essen und Trinken sowie über gemeinsame Naturerlebnisse anlässlich der Turnfahrten eine zentrale Rolle. Spezifisch für die Seminarturner wurde im untersuchten Zeitraum ein zweites Leitbild von Männlichkeit virulent: der jugendlich-übermütige Kamerad, mit dem gemeinsame Erlebnisse in der Natur geteilt wurden. Dieses jugendlich-kameradschaftliche Leitbild löste das heroisch-patriotische allerdings nicht ab, sondern verband sich konkurrierend und mit situativen Bezugnahmen mit ihm. Dass auch dieses jugendlich-kameradschaftliche Leitbild klar männlich konnotiert war, erschien angesichts ähnlicher Praktiken in anderen, auch weiblichen Jugendorganisationen zunächst nicht zwingend, zeigte sich jedoch etwa an den Schilderungen stark stereotyper Verhaltensweisen und Rollen im Umgang mit dem weiblichen Geschlecht, an männlich konnotierten Praktiken wie etwa dem Pöbeln oder an Grenzziehungen gegenüber den als nicht-männlich markierten Anderen, den Mädchen, Frauen, Nicht-Turnern, „Musensöhnen“ und „Philosophen“. Eine weitere Grenze wurde gegenüber den älteren Turnern und Lehrern gezogen, etwa wenn die Jugendlichkeit der Seminarturner ihre gegenüber älteren Turnern abfallende Leistung oder ihren Übermut rechtfertigen sollte. Die Gemeinschaft der Seminarturner tritt so als eine Geschlechts- und in gewisser Hinsicht auch Generationengemeinschaft, als eine jugendliche Gemeinschaft von „Turnbrüdern“ hervor.

In diesem Überlappungsbereich verschiedener Leitbilder von Männlichkeit konnte dann auch der jugendlich-übermütige Turner zugleich als ernsthafter, opferbereiter, staatstragender Mann gelten, etwa wenn er lorbeerbekränzt durch Küsnacht defilierte. Sogar dem Kameradschaft stiftenden, selbstorganisierten Sich-Austoben wurden dahingehende erzieherische Qualitäten zugeschrieben: In der durch den Turnverein gewährten Selbstständigkeit würden trotz des Über-die-Stränge-Schlagens die Übernahme von Verantwortung sowie Tugenden erlernt, die der Allgemeinheit später durch vielfältiges Engagement der Turner etwa als Lehrer aber auch in Vereinen oder in der Politik wieder zu Gute kämen. Nicht von ungefähr wurde in den Berichten auch auf die den Seminarturnern durch Zuschauende zugewiesene Bedeutung als künftige Volkserzieher verwiesen. Mit den im Vereinswesen gesammelten Erfahrungen, mit der beim Turnen angeblich erworbenen Fähigkeit, sich in die Gemeinschaft der männlichen Kameraden und somit künftig auch der Bürger einzuordnen, sowie mit der Betonung der nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für den Staat zentralen Gesundheit der Bürger, blieben die Seminarturner gerade durch ihre Männlichkeit über den hier fokussierten Zeitraum hinweg auf

ihre Weise patriotisch oder zumindest in ihrem Selbstverständnis staatstragend.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Zürich (StAZH)

Auszug aus dem Jahresbericht [JB] [des Seminarturnvereins (STVK)] 1914/15, U 73.4.15.

Auszug aus dem Jahresbericht [STVK] 1915-1916, U 73.4.15.

Auszug aus dem Jahresbericht [STVK] 1917-1918, U 73.4.15.

Jahresbericht des Direktors [Zollinger] 1917, U 75.7.

Jahresbericht des Seminar-Turnvereins Küsnacht, 1896-1897, U 73.3.14.

Jahresbericht des Seminar-Turnvereins Küsnacht, 1899-1900, U 73.3.14.

Jahresbericht des Seminar-Turnvereins Küsnacht pro 1908-09, U 73.4.15.

Jahresbericht des Seminar-Turnvereins Küsnacht pro 1909-10, U 73.4.15.

Jahresbericht des Seminar-Turnvereins Küsnacht pro 1911/12, U 73.4.15.

Jahresbericht des Seminar-Turnvereins Küsnacht pro 1912/13, U 73.4.15.

Jahresbericht des Seminarturnvereins Küsnacht [1919-1920], U 73.4.15.

Jahresbericht des Seminarturnvereins Kuesnacht für das Jahr 1921-1922, U 73.4.15.

Jahresbericht des Seminarturnvereins Küsnacht für das Jahr 1922-1923, 73.4.15.

Jahresbericht (Jahr 1923-24) des Seminar-Turnvereins Küsnacht, U 73.4.15.

Jahresbericht des Seminar-Turnvereins Kuesnacht für das Jahr 1924-25, U 73.4.15.

Protokoll des Lehrerkonvents (1908-1918), Sitzung vom 3. September 1909, Z 388.1587.

Forschungsbibliothek Pestalozzianum (FBP)

Seminarordnung für das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht, 30. Dezember 1901, ZH HA II 5.

Gedruckte Quellen

Spühler, Rudolf (1920): Jubiläum des Seminarturnvereins Küsnacht 1870-1920. Festansprache von Prof. Rud. Spühler. [Thalwil].

Statuten des Seminar-Turnvereins Küsnacht (1908). Küsnacht.

Literatur

Blattmann, Lynn (1996): „Lasst uns den Eid des neuen Bundes schwören ...“. Schweizerische Studentenverbindungen als Männerbünde 1870-1914. In: Kühne, Thomas (Hg.): Männergeschichte – Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne. Frankfurt am Main/New York, S. 119-135.

Bloch, Alexandra (1992): Lehrerbildung im 19. und 20. Jahrhundert. Der Beitrag des neuerschlossenen Seminararchivs Küsnacht zur Zürcher Schulgeschichte. In: Zürcher Taschenbuch 1993, neue Folge 113, S. 99-130.

Butler, Judith (²⁰2019): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main.

Connell, Raewyn (⁴2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden.

De Capitani, François (2010): Tafeln zu Ehren des Vaterlandes: Essen und Trinken an den schweizerischen Verbandsfesten im 19. Jahrhundert. In: Kunst + Architektur in der Schweiz 61, S. 34-39.

- De Vincenti, Andrea (2020): Erziehen zur Abstinenz? Das „abstinente Kränzchen“ am kantonalen Lehrerseminar Küsnacht (1906-1926). In: De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hofmann, Michèle/Boser, Lukas (Hg.): Die Pädagogisierung des „guten Lebens“. Bildungshistorische Perspektiven auf Ambitionen und Dynamiken im 20. Jahrhundert. Bern, S. 65-91.
- Dinges, Martin (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“ – ein Konzept auf dem Prüfstand. In: Dinges, Martin (Hg.): Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute. Frankfurt am Main/New York, S. 7-33.
- Edwards, Sian (2018): *Youth Movements, Citizenship and the English Countryside. Creating Good Citizens, 1930-1960*. Cham.
- Foucault, Michel (⁴2014): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-1976). Frankfurt am Main.
- Giuliani, Markus (2001): „Starke Jugend – freies Volk“: bundesstaatliche Körpererziehung und gesellschaftliche Funktion von Sport in der Schweiz (1918-1947). Bern.
- Goltermann, Svenja (1998): Körper der Nation. Habitusformierung und die Politik des Turnens. 1960-1890. Göttingen.
- Hämmerle, Christa (2005): Zur Relevanz des Connel'schen Konzepts hegemonialer Männlichkeit für „Militär und Männlichkeit/en in der Habsburgermonarchie (1868-1914/18)“. In: Dinges, Martin (Hg.): Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute. Frankfurt am Main/New York, S. 103-121.
- Hämmerle, Christa (2008): „Vor vierzig Monaten waren wir Soldaten, vor einem halben Jahr noch Männer ...“ Zum historischen Kontext einer „Krise der Männlichkeit“ in Österreich. In: *L'Homme. Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 19, H. 2, S. 51-73.
- Harms, Antje (2010): Jugendbewegte Gemeinschaftsideen in geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: *Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung* 7 (NF), S. 95-110.
- Herter, Heini (1984): Turnen und Sport an der Zürcher Volksschule. Zum 125jährigen Bestehen des obligatorischen Schulturnens im Kanton Zürich. [Zürich].
- Herzog, Eva (1995): „Frisch, frank, fröhlich, frau“. Frauenturnen im Kanton Basel-Landschaft. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte des Breitensports. Liestal.
- Jaun, Rudolf (1995): Zur Akzentuierung der Geschlechtscharaktere in der Belle Epoque der Schweiz. In: Jaun, Rudolf/Studer, Brigitte (Hg.): weiblich-männlich. Geschlechterverhältnisse in der Schweiz: Rechtsprechung, Diskurs, Praktiken. Zürich, S. 117-127.
- Kern, Stefan (2009): Turnen für das Vaterland und die Gesundheit. Der Eidgenössische Turnverein und seine Ansichten vom Schulturnen, dem freiwilligen Vorunterricht und dem Vereinsturnen 1900-1930. Bern.
- Klesli, Eva (1995): *Éducation physique féminine entre 1900 et 1930*. In: Jaun, Rudolf /Studer, Brigitte (Hg.): weiblich-männlich. Geschlechterverhältnisse in der Schweiz: Rechtsprechung, Diskurs, Praktiken. Zürich, S. 195-203.
- Kühne, Thomas (1996a): Kameradschaft: „das Beste im Leben des Mannes“. Die deutschen Soldaten des Zweiten Weltkriegs in erfahrungs- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: *Geschichte und Gesellschaft* 22, H. 4, S. 504-529.
- Kühne, Thomas (1996b): Männergeschichte als Geschlechtergeschichte. In: Kühne, Thomas (Hg.): *Männergeschichte – Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne*. Frankfurt am Main/New York, S. 7-30.
- Leimgruber, Walter (1993): „Frisch, fromm, fröhlich, frei“: Die Eidgenössischen Turnfeste im 20. Jahrhundert. In: Schader, Basil/Leimgruber, Walter (Hg.): *Festgenossen. Über Wesen und Funktion eidgenössischer Verbandsfeste*. Basel/Frankfurt am Main, S. 11-104.
- Lengwiler, Martin (1995): Soldatische Automatismen und ständisches Offiziersbewusstsein. Militär und Männlichkeit in der Schweiz um 1900. In: Jaun, Rudolf/Studer, Brigitte (Hg.):

- weiblich-männlich. Geschlechterverhältnisse in der Schweiz: Rechtsprechung, Diskurse, Praktiken. Zürich, S. 171-184.
- Lengwiler, Martin (2008): In kleinen Schritten: Der Wandel von Männlichkeit im 20. Jahrhundert. In: *L'Homme. Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 19, H. 2, S. 75-94.
- Levsen, Sonja (2003): Männlichkeit als Studienziel: Männlichkeitskonstruktionen englischer und deutscher Studenten vor dem Ersten Weltkrieg. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 51, S. 109-130.
- Levsen, Sonja (2007): Männliche Bierbäuche oder männliche Muskeln? Studenten, Männlichkeit und Gesundheit zwischen 1900 und 1930. In: Dinges, Martin (Hg.): *Männlichkeit und Gesundheit im historischen Wandel ca. 1800-2000*. Stuttgart, S. 175-190.
- Marcacci, Marco (2017): Turnbewegung. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 17. 5. 2017; <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16333.php> [12.4.2019].
- Martschukat, Jürgen/Stieglitz, Olaf (2008): *Geschichte der Männlichkeiten*. Frankfurt am Main/New York.
- Opitz-Belakhal, Claudia (2008): Krisen der Männlichkeit – ein nützliches Konzept der Geschlechtergeschichte? In: *L'Homme. Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 19, H. 2, S. 31-49.
- Petersen, Andreas (2001): *Radikale Jugend. Die sozialistische Jugendbewegung der Schweiz 1900-1930*. Zürich.
- Pilarczyk, Ulrike (2009): *Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel*. Göttingen.
- Schmid, Christian (1982): *Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832-1982*. Küsnacht.
- Verheyen, Nina (2018): *Die Erfindung der Leistung*. Berlin.

Jugendbewegung und „Indien“: Zur Herausbildung eines jugendkulturellen Topos‘ um 1918

In der Oktoberausgabe der Zeitschrift *Freideutsche Jugend* des Jahres 1918 verkündete die Pädagogin Marie Buchhold¹ der jugendbewegten Leserschaft: „Wir stehen an der Schwelle zu unserer neuen Welt [...].“² Auslöser dieses jugendbewegten Neubeginns war ihr zufolge das Leid, das im Zuge des Ersten Weltkriegs über ganz Europa gekommen war. Dieses Leid sei jedoch zugleich der „Scheiterhaufen unserer Wiedergeburt“,³ aus dem, so hoffte sie, neues Leben hervorgehen sollte. Buchhold maß ihrer Gegenwart also die Bedeutung eines Übergangs zu etwas völlig Neuem bei. Auch die *Freideutsche Jugend*, ein 1913 entstandenes Sammelbecken für größtenteils bürgerliche Jugendbünde, stand nach der Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg vor einem Scherbenhaufen: Die Bewegung war weltanschaulich gespalten und drohte zu zerbrechen. Buchhold hingegen hegte die Hoffnung, dass die Jugend – „geheiligt und wahr gemacht“⁴ – gemeinschaftlich das Neue hervorbringen, ja selbst das Neue sein würde. Im „Scheiterhaufen des Leids“ geläutert, werde die Jugend wie Phönix aus der Asche auferstehen und als die zukünftigen „Neuen Menschen“ das Neue angehen.⁵ Doch woher sollte das Neue kommen? Laut Buchhold aus der Jugend und „ihrer Lebendigkeit“ selbst – hier habe „notwendigerweise Indien in uns wach werden“ müssen.⁶ Wie auch andere Jugendbewegte besann sich Buchhold auf „östliche Lehren“,⁷ um die mit dem Ende des Krieges 1918 zusammenfallenden Probleme zu bewältigen.

¹ Marie Buchhold (1890-1983), Angehörige der bürgerlichen Jugendbewegung. Im Jahr 1922 gründete sie gemeinsam mit Elisabeth Vogler die Frauensiedlung und -bildungsstätte Schwarzerden (Rhön) und prägte dort eine von asiatischen Körpertechniken beeinflusste Gymnastik.

² Buchhold 1918, S. 361.

³ Ebd.

⁴ Ebd., S. 363.

⁵ Vgl. ebd., S. 361. Buchholds Verwendung der Metapher vom Krieg als reinigendem Feuer ist um 1918 keinesfalls einzigartig, vgl. u.a. Koch 2014.

⁶ Buchhold 1918, S. 364.

⁷ Buchhold 1920.

Dieser jugendbewegte Blick „gen Osten“ ist kein unbekanntes Phänomen.⁸ Hermann Hesses Roman *Siddharta* (1923) avancierte – paradigmatisch für die Indiensehnsucht jener Zeit – zum Kultbuch der Jugend. Grundsätzlich bestand in weiten, zuvorderst den lebensreformerisch geprägten Teilen der Jugendbewegung eine religiöse Gestimmtheit, die gen Asien tendierte. Viele Jugendbewegte begeisterten sich zudem für den indischen Dichter Rabindranath Tagore. Nicht zuletzt sei die als legendär geltende Fahrt von Mitgliedern des Nerother Wandervogels nach Indien im Jahr 1928 erwähnt.⁹ Im vorliegenden Beitrag richte ich den Blick auf diese jugendbewegte Indienbegeisterung, die sich in etwa ab 1918 auch jenseits singular-individueller Interessen nachweisen lässt. Dabei gehe ich der Frage nach, wie es um 1918 zum – vor allem auf religiöse Konzepte indischer Provenienz bezogenen – „Asientaumel“¹⁰ in der bündischen Jugend kommen konnte. Ferner arbeite ich heraus, warum ausgerechnet indische Religiosität bzw. das, was man unter indischer Religiosität verstand, um 1918 attraktiv für die bürgerliche Jugendbewegung wurde. Bereits vor 1918 bestanden jugendbewegte Affinitäten zu neureligiös-lebensreformerischen Formationen, die in unterschiedlichem Ausmaß auf religiöse Konzepte Indiens rekurrten, weswegen hier nicht nur das konkrete Jahr 1918 in den Blick genommen wird. So wenig, wie sich die mit „1918“ assoziierte Zäsur auf einen Schlag ereignete, entstand das damals neuartige jugendbewegte Interesse an „Indien“ plötzlich; es hatte Vorläufer, erreichte Anfang der 1920er-Jahre seinen Höhepunkt und verebte dann allmählich. Daher wird, ähnlich wie „1968“, „1918“ hier als Chiffre gefasst.¹¹

Bevor ich anhand von einigen Beispielen skizziere, welche unmittelbaren Vorläufer die jugendbewegte Indienbegeisterung hatte, worin ihr Ausdruck bestand und was damit bezweckt wurde, gehe ich knapp auf den historischen Kontext und die Begriffe der Jugendbewegung und Jugendkultur ein. Ich argumentiere, dass um 1918 keine einmalige jugendbewegte Indienmode entstand, sondern dass in jener Zeit mit „Indien“ ein jugendkultureller Topos generiert wurde, den spätere Jugendkulturen des 20. Jahrhunderts in ähnlicher Weise wieder aufgriffen.

⁸ Vgl. u.a. Linse 1991; Wedemeyer-Kolwe 2017, S. 118ff.; Horn 2018a.

⁹ 1928 fuhr eine Gruppe des Nerother Wandervogels auf dem Landweg nach Indien und absolvierte dort, neben einigen Abenteuern à la Karl May, eine Rundreise, die 40 Jahre später auch bei den auf dem sogenannten Hippie-Trail reisenden Indienfahrern populär war; vgl. Horn 2015; 2019.

¹⁰ Reichwein 1922, S. 715.

¹¹ Vgl. Kraushaar 2000.

1 Jugendbewegung und Jugendkultur

Im deutschsprachigen Raum bildete sich um 1900 mit dem Wandervogel und der sich daraus entwickelnden Jugendbewegung eine erste regelrechte Jugendkultur heraus. Flankiert von Revisionen der Sozial- und Strafgesetze,¹² in denen die Gruppe der Jugendlichen nun separat behandelt wurde, verfestigte sich die Idee von Jugend als einer eigenwertigen Lebensphase. Die größtenteils bürgerlichen Wandervögel strebten nach Natürlichkeit, die sie auf Wanderungen unter ihresgleichen – gemäß dem Leitsatz „Jugend führt Jugend“ – außerhalb der Städte suchten. Darin kam einerseits die Kritik an den in gesellschaftlicher Erstarrung verharrenden Elternhäusern des Wilhelminische Zeitalters zum Ausdruck und andererseits die Nähe zu lebensreformerischen Ideen. Das Konfliktpotenzial im Generationenverhältnis trat deutlich zutage. Wegweisend war der Erste Freideutsche Jugendtag im Oktober 1913. Dort formulierten die teilnehmenden, sich größtenteils in Wandervogeltradition verortenden Jugendbünde ihr gemeinsames Verständnis vom Willen der Jugend, die sogenannte Meißner-Formel:

Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein. Zur gegenseitigen Verständigung werden Freideutsche Jugendtage abgehalten. Alle gemeinsamen Veranstaltungen der Freideutschen Jugend sind alkohol- und nikotinfrei.¹³

Gustav Wyneken, Mitbegründer der reformpädagogischen Schulgemeinde Wickersdorf, war eminent an der Formulierung dieser Zeilen beteiligt. Der damals bereits 38-jährige Wyneken war es auch, der (gemeinsam mit Siegfried Bernfeld) den Begriff der Jugendkultur prägte. Etwa zwei Wochen nach dem Treffen auf dem Hohen Meißner explizierte Wyneken sein Verständnis von Jugendkultur vor der Pädagogischen Abteilung der Münchner Freien Studentenschaft. Es sei das Bedürfnis der Jugend, „wirklich jung sein [zu] dürfen“, da sie sich wesentlich von Erwachsenen unterscheide und „darum eine ganz andere Lebensführung beanspruchen“¹⁴ müsse. Auch aktuell wird Jugendkultur verstanden als „Bezeichnung für eigenständige kulturelle Aufbrüche, Reformbewegungen und Subkulturen von Jugendlichen, bei denen diese die

¹² Vgl. dazu u.a. Frehsee 2000.

¹³ So wiedergegeben in: Ahlborn 1963, S. 109. Die Formel wurde nach dem Ort benannt, an dem sich die Freideutsche Jugend damals versammelte, dem Hohen Meißner, einem Bergmassiv im Fulda-Werra-Bergland.

¹⁴ Wyneken 1963, S. 117.

agierenden Subjekte und zugleich ihr eigenes Publikum sind.“¹⁵ Jugendkulturen seien ferner Ausdruck der Kritik am Bestehenden, an Autoritäten sowie der Elterngeneration ganz allgemein. Identifikations- und gemeinschaftsstiftend wirkten Gruppensymbole wie Kleidung, Musik oder Jugendsprache.¹⁶ Lindner zufolge nutzen Jugendliche dafür bereits vorgefundenes kulturelles Material, das sie jedoch eigensinnig adaptieren oder neu kombinieren – auch unter dem Einfluss industrieller Vermarktungs- und Konsumstrategien.¹⁷

Zwar entwarf Wyneken das „Ideal“¹⁸ der Jugendkultur in Abgrenzung vom Wandervogel, denn sie sollte im reformierten schulischen Rahmen realisiert werden.¹⁹ Dennoch können Wandervogel und bündische Jugend als Jugendkultur begriffen werden: Sie schufen sich, mitunter gegen den Willen der erwachsenen Vormünder und/oder in Abgrenzung zu deren Lebensführung, einen selbstbestimmten Raum mit eigenen Symbolen, um dort jugendgemäß leben zu können. Wie den Wandervogel zog es nach 1913 auch die freideutschen Jugendbünde in die Natur, wo in jugendbewegter Kluft und unter Einsatz des ‚Zupfgeigenhansel‘ gewandert, gezeltet und abgekocht wurde. Dieser Gegenentwurf wie auch das Wynekensche „Ideal“ der Jugendkultur trugen nicht nur den Nimbus des Neuen. Im Streben nach einer dem Höheren gewidmeten Zukunft, für das etwa Fidus‘ ikonische Zeichnung *Lichtgebet*²⁰ stand, äußerte sich zudem das Sakrale der Jugendbewegung.²¹ Der zivilisationskritische Gestus, die religiöse Gestimmtheit, das Streben nach Wahrheit und dem „Neuen Menschen“ – all das prägte letztlich das Bild von Jugend als Mythos.²² Nicht zuletzt gehört es zum rebellischen Grundgestus jugendkultureller Selbstvergewisserung, sich selbst gegenüber Eltern, Lehrkräften und sonstigen erwachsenen Autoritäten als anders – nicht selten im Sinn von überlegen – zu inszenieren.²³ Der Topos „Indien“ kam, wie ich im Folgenden erörtere, den jugendkulturellen Ansprüchen um und nach 1918 entgegen.

¹⁵ Böhm/Seichter ¹⁷2018, S. 251f.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Lindner 2012, S. 155.

¹⁸ Wyneken 1963, S. 128.

¹⁹ Dudek 1990, S. 329.

²⁰ Fidus (bürgerlicher Name Hugo Höppener, 1868-1948), Jugendstilmalers und Vertreter der Lebensreform; das von ihm erstmals 1908 geschaffene Bild *Lichtgebet* gilt als Ikone der Jugendbewegung, vgl. Frecot/Geist/Kerbs 1972.

²¹ Vgl. Baader 2005, S. 86ff., 253f.

²² Vgl. u.a. Koebner/Janz/Trommler 1985, S. 10.

²³ Jüngerer Studien zufolge lässt dieses Bedürfnis bei Jugendlichen heutzutage nach, sie suchen eher die Nähe und Anerkennung von Erwachsenen, weniger den Konflikt, vgl. u.a. 17. Shell Jugendstudie: Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015.

2 Wie gelangte „Indien“ um 1918 in die Jugendbewegung?

Ab etwa 1918 breitete sich unter bildungsbürgerlich-protestantisch geprägten Jugendbewegten eine Indienbegeisterung aus. Dabei lassen sich grob zwei Stränge unterscheiden: Zum einen die neureligiös grundierte Beschäftigung mit Glaubenskonzepten indischer Herkunft, zum anderen die flächendeckende Begeisterung für Rabindranath Tagore. Im Folgenden wird erörtert, wie und warum es ausgerechnet um 1918 dazu kam und was die spezifisch jugendkulturellen Charakteristika dieser Indienbegeisterung waren.

2.1 (Neu-)Religiös begründete Indiensehnsucht in der Jugendbewegung

Im näheren und weiteren Umfeld der bürgerlichen Jugendbewegung lässt sich ab den frühen 1910er-Jahren, teils auch eher, ein Interesse an buddhistischen, (neo-)hinduistischen oder anderweitig indisch inspirierten neureligiösen Konzepten nachweisen.²⁴ Als Gründe dafür können das zum *fin de siècle* aufkommende Krisenempfinden, der damit einher gehende Kulturpessimismus und die ebenfalls daraus resultierende Sehnsucht nach Ursprünglichkeit aufgeführt werden. Neureligiöse Formationen wie Theosophie oder Mazdaznan, die aus dem Fundus asiatischer Religionen schöpften, erfuhren um 1900, insbesondere in lebensreformerischen Kreisen, eine enorme Popularität. Von dort fanden indische Glaubenskonzepte ihren Weg in die Jugendbewegung – unter anderem durch den bereits erwähnten Fidus, der bereits vor 1900 die Nähe zur Theosophie gesucht hatte. Er profilierte sich mit der Umschlaggestaltung bspw. der theosophischen Übersetzung der *Bhagavad Gita*,²⁵ einem bedeutenden Ausschnitt des indischen Epos *Mahabharata*, oder der Zeitschrift *Theosophische Kultur* (ab 1909), wo er jugendstilhaft ästhetisierte Elemente indischer Religiosität in seine Zeichnungen einflocht. Sein Stil und seine teils orientalisierte Ornamentik prägten nicht nur die Ästhetik der Jugendbewegung, sondern beeinflussten auch die Idee von der „Heiligkeit“ der Jugend, die Fidus in seinen Zeichnungen inszenierte.²⁶ Angesichts dessen erscheint die Voraussagung einer „Renaissance der Weltanschauung des orientalischen Ostens“²⁷ während des Treffens auf dem Hohen Meißner 1913 wenig überraschend.

Thomas Nipperdey bezeichnet die religiösen Suchbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die insbesondere im protestantisch geprägten (Bildungs-)

²⁴ Vgl. Wedemeyer-Kolwe 2017, S. 119f.; Baumann 1998.

²⁵ Sekundärübersetzung von Franz Hartmann, erschienen 1899 im Verlag von Wilhelm Friedrich, Leipzig.

²⁶ Vgl. u.a. Frecot/Geist/Kerbs 1972.

²⁷ Rede des Kunsthistorikers Fritz Burger, gehalten während des Freideutschen Jugendtages auf dem Hohen Meißner 1913, zit. in: Panesar 1997, S. 151.

Bürgertum zu verorten sind, als „vagierende Religiosität“.²⁸ Als Ursache macht er den Bedeutungsverlust der christlichen Kirchen, Skepsis gegenüber Verwissenschaftlichungstendenzen sowie das allgemeine Krisenempfinden des *fin de siècle* aus. Wedemeyer-Kolwe und Linse betrachten das Streben nach dem „Neuen Menschen“ durch Selbstoptimierung als wichtigen Grund für die Hinwendung zu asiatischen religiösen Praktiken wie Yoga oder Meditation. Ersterer erkennt als Hauptmotivation die Kopplung von „transzendente[r] Sinnstiftung mit einer praktischen, modernen, individuellen Lebensführung“;²⁹ zweiterer betont das widerständige Moment der Asienrezeption.³⁰

Um 1918 verdichtete sich das jugendbewegte Interesse an indischen oder vermeintlich indischen Glaubenskonzepten. Ab mindestens 1917 befasste sich eine Handvoll recht einflussreicher Jugendbewegter – neben bereits erwähnter Marie Buchhold auch Fritz Klatt, Alfred Kurella und Hans Kollwitz³¹ – mit Mazdaznan, einer neureligiös-lebensreformerischen Lehre, die zoroastrische,³² indische und eugenische Elemente miteinander verbindet und deren Ziel es unter anderem ist, mithilfe von Diät- und Hygienevorschriften eine rassisch begründete Höherzüchtung des Menschen voranzubringen.³³ In der von Klatt und Kurella initiierten kommuneartigen Gemeinschaft in Berlin Westend wurden die vegetarischen Mazdaznan Speisevorschriften befolgt. Auch in sexueller Hinsicht soll in Berufung auf Mazdaznan experimentiert worden sein.³⁴ Für Klatt und seine Mitkommunard*innen eröffnete sich so nicht nur ein Zugang zu religiösen Konzepten Asiens, die erwähnten Vorschriften beeinflussten in konkreter Weise ihren alltäglichen Lebensvollzug. Kurella war ferner vom Krisendenken Rudolf Pannwitz‘, einem Sanskritisten und unter Jugendbewegten populären Publizisten, beeinflusst.³⁵

Anfang 1918 wurde Kurella mit der Herausgabe jenes „Europa-Asien-Heftes“ der Zeitschrift *Freideutsche Jugend* beauftragt, welches im Oktober desselben Jahres massiv „indische Ideen“ in die Jugendbewegung hineintransportieren

²⁸ Nipperdey ³1993, S. 527.

²⁹ Wedemeyer-Kolwe 2017, S. 119.

³⁰ Vgl. Linse 1991, S. 354.

³¹ Fritz Klatt (1888-1945), Gründer des reformpädagogischen Volksschulheims Prerow; Alfred Kurella (1895-1975), späterer DDR-Kulturfunktionär; Hans Kollwitz (1892-1971), Arzt, Sohn von Käthe Kollwitz; alle drei waren Angehörige der Freideutschen Jugend.

³² Zoroastrismus ist die Bezeichnung für eine antike persische Religion, als deren Stifter Zoroaster (auch Zarathustra) gilt.

³³ Ausführlich zu Mazdaznan vgl. u.a. Bigalke 2016. Mazdaznan war nur wenig später unter Jugendbewegten relativ bekannt; in der Zeitschrift „Die Tat“ wurde Mazdaznan – neben der ebenfalls populären Anthroposophie – als „Sammelpunkt aller Erneuerungsbestrebungen“ bezeichnet, vgl. Posner 1923, S. 790f.

³⁴ Vgl. u.a. Koch 2017, S. 68; Schaad 2014, S. 129f.; Wedemeyer-Kolwe 2004, S. 161f.

³⁵ Vgl. Kurella 1918, AdJb N 35.

würde. Im Zuge der Vorbereitungen tauschte sich Kurella mit Gustav Wyneken über Buddhismus aus, zudem traf er Marie Buchhold, die ihm von den reformhinduistischen Lehren des indischen Mönchs Vivekananda berichtete.³⁶ Von diesen Ideen hatte Buchhold selbst vermutlich erstmals 1916 gehört, und zwar von Theodor Springmann, einem Industriellensohn, der auf einer Nordamerika-Reise durch Mönche der Ramakrishna Mission mit dem neohinduistischen Advaita Vedanta Vivekanandas in Berührung kam. Nach seiner Rückkehr hatte Springmann in Göttingen Sanskrit studiert und plante mit Buchhold eine Freie Hochschule für Religion und Philosophie in Darmstadt zu gründen, wo unter anderem diese Lehren verbreitet werden sollten.³⁷

Die Popularisierung von buddhistischen und hinduistischen Lehren sowie deren Adaptionen vollzog sich um 1900 im deutschsprachigen Raum, insbesondere im bildungsbürgerlichen Milieu, im Kontext von Orientwissenschaften, der globalen Zirkulation (neu-)religiöser Interpretationen indischer Glaubenskonzepte und von zivilisationskritisch-kulturpessimistischen Denkströmungen.³⁸ Erst in Anbetracht all dessen ist es verständlich, wenn Buchhold in besagtem „Europa-Asien-Heft“ der Freideutschen Jugend schreibt:

Nicht der Intellekt hat sich diese Dinge vermocht, in Büchern war lange schon über indische Dinge zu lesen, in Hörsälen lange schon zu hören. Es traf uns nichts, es zündete nichts, Leid kam und wir wurden anders. Warum sind wir reif geworden für indische Idee[n]? Die Unermeßlichkeit des Leidens hat uns reif gemacht.³⁹

Zu den „indischen Ideen“ gehörte die Rückbesinnung auf das „arische“ Erbe, die eigenen Wurzeln. Um das durch den Ersten Weltkrieg und seine Folgen ausgelöste Leiden zu überwinden, musste sich die Jugend diese indischen, das heißt: „arische“ Ideen wieder aneignen. Buchhold rekurriert hier auf die zeitgenössische orientwissenschaftliche These, die „Arier“ seien das Urvolk sowohl der Deutschen wie auch der Inder.⁴⁰ Sie bezog sich in ihrer weiteren Argumentation auf die *Bhagavad Gita*. Darin überzeugt der Gott Krishna einen verzagten Krieger von seiner Pflicht, in den Krieg zu ziehen, indem er ihm die göttlichen Gesetze von Karma, Dharma und dem Wiedergeburtkreislauf offenbart. Diese Sichtweise mag für aus dem Krieg heimgekehrte Jugendbewegte tröstlich gewesen sein. Aber Buchhold ging es darüber hinaus um den

³⁶ Vgl. ebd.

³⁷ Vgl. Wörner-Heil 1996, S. 260ff.; Horn 2018a, S. 169ff.

³⁸ Ausführlich dazu u.a. Tzoref-Ashkenazi 2009; McGetchin 2009.

³⁹ Buchhold 1918, S. 364.

⁴⁰ Ausführlich zu dieser These: Schetelich 2002.

Nachweis der Unverletzbarkeit, ja Unsterblichkeit der Jugend, wenn diese nur die Glaubenskraft und „das Geheimnis unserer arischen Art“ erkenne:

[...] uns kann in Wahrheit nichts geschehen [...], denn in Wahrheit gibt es kein [zu betauerndes, EH] Opfer, sondern nur geheiliges Tunmüssen aus geheimnisvollen im Inneren des Menschen sich bildenden Gesetzen heraus.⁴¹

Ähnlich wie Springmann in der von ihm angefertigten Übersetzung der *Bhagavad Gita*, die 1920 im Freideutschen Jugendverlag Adolf Saal erschien, legte Buchhold mit Verweis auf Krishnas Offenbarung dar, dass der gottgegebenen Pflicht (Dharma) Folge zu leisten wäre. Im Krieg müsse gekämpft werden. Opfer gäbe es nicht zu betauern, denn die Seele sei unsterblich. Die „indischen Ideen“ waren, so könnte man resümieren, Buchholds Vorschlag einer jugendbewegt-gemeinschaftlichen Verarbeitung des Krieges.

Im selben Jahr gelang es Alfred Kurella, der sich zu diesem Zeitpunkt von Mazdaznan wieder distanziert hatte,⁴² mit der Artikelserie *Körperseele* eine Kontroverse über Sexualität in der Jugendbewegung anzustoßen. Es handelte sich dabei um vier fiktive Briefe, in denen er sich etwa mit Verweis auf Ideen des Advaita Vedanta wie auch eingedenk jugendbewegter Grundsätze dafür aussprach, vorehelichen Geschlechtsverkehr als legitim für die Jugend anzuerkennen. Ähnlich wie Buchhold vertrat Kurella eine religiös-überhöhte Idee von „Jugend“. Durch die „entartete und zum Mechanismus gewordenen Geschlechtlichkeit“⁴³ würde, so Kurella, die „ewigkeitsuchende [...] Seele“⁴⁴ der Jugend, also deren Heiligkeit, beschädigt und falle dem Profanen anheim, oder anders gesagt: Jugendlichkeit würde davon zerstört werden. Nichtsdestotrotz sehnten sich junge Menschen nach geschlechtlicher Erfüllung. Folglich deutete Kurella Sexualität zu einem seelischen, ja metaphysischen Erlebnis um, wodurch er die Gefahr der Verweltlichung bannte. Kurella legte sexuelle Handlungen als „Ersatzbildung für die mit dem Verfall der alten körperlich-seelischen Religionen verlorengegangene Fähigkeit“ aus,

das Bewusstsein des abgesonderten Ich zu überwinden und das Erlebnis des All zu gewinnen durch religiöse, auf anderen körperlichen Funktionen (Atem, Konzentration) beruhende Übungen.⁴⁵

⁴¹ Ebd., S. 361ff.

⁴² Vgl. Kurella 1918b, S. 360.

⁴³ Kurella 1919, S. 312.

⁴⁴ Ebd., S. 308.

⁴⁵ Kurella 1918a, S. 245f.

Er bezog sich dabei auch auf religiöse Strömungen Indiens.⁴⁶

Vor dem Hintergrund des zu Ende gehenden, als leidvoll empfundenen Ersten Weltkriegs beriefen sich Buchhold und Kurella in ihren utopischen Entwürfen jugendlicher Lebensführung auf religiöse Schriften und Konzepte Indiens. Buchholds Ansinnen war es, der Jugendbewegung eine religiöse wie gemeinschaftsstiftende Verarbeitung der Kriegserlebnisse nahzulegen und sie zum tatkräftigen (Weiter)Leben zu ermutigen – allerdings zum Preis einer überidealisierten Leidensfähigkeit. Sie beschwor die Unsterblichkeit der Jugend(-Bewegung) und erhob sie zu einem heiligen Projekt. Kurella spannte die Idee einer „geheiligten Jugend“ weiter und forderte unter Berufung auf Advaita Vedanta und Yoga nicht nur das „Recht auf freie Hingabe.“⁴⁷ Die praktische Umsetzung einer solchen jugendgemäßen Sexualität, so Kurella, helfe zugleich, ein höheres Bewusstsein zu erlangen. Metaphorisch zeigt sich sowohl bei Buchhold wie auch bei Kurella eine vehemente Abwehr von Tod und Verfall, womöglich eine Resonanz auf die unter Jugendbewegten bekannte Rede Friedrich Nietzsches vom „Übermenschen“.⁴⁸ In beiden Fällen legitimierte modernes orientwissenschaftliches Wissen die Vorschläge zur Überwindung der Krise sowie der Schaffung eines jugendbewegten „Neuen Menschen“. Zugleich wurden diese – teils selbst ideologisierten und religiös verbrämten – Wissensbestände mit global zirkulierenden neureligiösen Adaptionen indischer Glaubenskonzepte vermengt.

2.2 Jugendbewegte Begeisterung für Rabindranath Tagore

Ein weiterer „Gegenstand“, auf den sich das jugendbewegte Indieninteresse richtete, war der Schulgründer und Dichter Rabindranath Tagore. Geboren 1861, wuchs er in einer wohlhabenden und gebildeten Familie in Bengalen auf. Sein Vater gehörte zur ersten Generation von Hindureformern; er hatte sich im Brahmo Samaj engagiert, einem Zusammenschluss, in dem christlich-aufklärerische Ansätze mit hinduistischen Konzepten zu sozialreformerischen Ideen verknüpft wurden.⁴⁹ Tagores Religiosität, die sich deutlich in seinen literarischen Erzeugnissen niederschlug, kann mithin als Produkt globaler Wissenstransfers im kolonialen Zeitalter begriffen werden.⁵⁰ Auch die von Tagore in Shantiniketan im Jahr 1902 gegründete Schule war das Produkt einer Vielzahl von westlichen und östlichen, sowohl religiösen wie sozialreformerischen

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ebd., S. 241.

⁴⁸ Vgl. Nietzsche 1883.

⁴⁹ Vgl. Kulke/Rothermund 1998, S. 347.

⁵⁰ Vgl. u.a. King 2009, S. 128ff.; zur transnationalen Verortung der Geschichte von Erziehung und Religiosität im kolonialen Indien vgl. u.a. Rao 2016; Tschurenev 2017; Horn 2018b.

Einflüssen.⁵¹ Berühmt wurde Tagore 1913, als er für seine Gedichtsammlung *Gitanjali* den Literaturnobelpreis erhielt. Die metaphernreichen Texte sind in einem zutiefst religiösen Duktus verfasst. Der in Deutsch mit *Hohe Lieder* bzw. *Sangesopfer* betitelte Gedichtzyklus erreichte bereits 1914 mindestens zehn Auflagen. In seinen Romanen porträtierte er häufig Individuen, die schwierige Entscheidungen zu treffen haben und sich einer schmerzhaften Selbstbefragung aussetzen.⁵²

An der Popularisierung Tagores in der Jugendbewegung war auch der Marburger Pädagogikprofessor Paul Natorp beteiligt, der aufgrund des literarischen Interesses seiner Ehefrau Helene Natorp⁵³ auf Tagore aufmerksam wurde und daraufhin jugendbewegte Studierende der Akademischen Vereinigung Marburg sowie der Akademischen Freischar Göttingen zur Auseinandersetzung mit Tagore anregte. Knud Ahlborn etwa, der an der Herausgabe jugendbewegter Zeitschriften wie *Freideutsche Jugend* beteiligt war, bat Natorp in einem Brief im September 1917, Texte von Tagore zu einem Treffen der Akademischen Freischar mitzubringen, nachdem der Professor begeistert von dessen Gedichten geschrieben habe.⁵⁴ Auch andere Bünde widmeten sich der Lektüre von Tagores Werken, darunter sogar der nationalkonservative Jungdeutsche Bund.⁵⁵ In Berlin konnte der frühere Wandervogel Karl Wilker, seit 1917 Leiter des Fürsorgeheims Lindenhof, seine größtenteils aus schwierigen Verhältnissen stammenden Zöglinge mit Tagore-Lesenachmittagen in seinen Bann schlagen.⁵⁶ Ab 1918 fand das Interesse an Tagore seinen Widerhall in jugendbewegten Publikationen, zunächst in der bereits erwähnten Oktoberausgabe von „Freideutsche Jugend“. Die Zeitschrift *Junge Menschen* widmete 1920, in ihrem ersten Jahrgang, dem indischen Dichter-Pädagogen eine Sondernummer. Auffallend ist, dass die Gründe für die Begeisterung, die Tagore auslöste, häufig vage bleiben. So wurde beispielsweise Tagores „heilig-stille Gedankenwelt“⁵⁷ oder seine „nach innen gerichtete [...] Ruhe“⁵⁸ gerühmt.

Tagore, ein charismatischer Autor und Redner, kritisierte in seinen Texten vehement den westlichen Lebensstil und sprach sich demgegenüber für eine einfache, natürliche und vor allem friedliche Lebensweise aus, für die Indien beispielhaft stünde.⁵⁹ Sein zivilisationskritischer Gestus, die aus seinen Texten

⁵¹ Vgl. u.a. Kupfer 2014, S. 55ff.

⁵² Z.B. im Roman *Das Heim und die Welt* (Tagore 1916/1920).

⁵³ Vgl. Sieg 1994, S. 433f.

⁵⁴ Vgl. Ahlborn 1917, AdUBM Ms. 831: 717.

⁵⁵ Vgl. Koch 1918, AdJb A 50 Nr. 15.

⁵⁶ Vgl. Behnke 1920, S. 95.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Lüth 1920, S. 253.

⁵⁹ Vgl. u.a. Tagore 1922.

strahlende Innerlichkeit sowie sein hoher moralischer Anspruch waren daher anschlussfähig an den bürgerlich-jugendbewegten Diskurs. Manche spannten den indischen Dichter für eigene Anliegen ein; so führte ihn Walter Hammer, Herausgeber der Zeitschrift *Junge Menschen*, als Argument gegen das Rauchen an.⁶⁰ Als Tagore im Juni 1921 Deutschland bereiste und an mehreren Universitäten den Vortrag *Die Religion des Waldes* hielt, löste er eine regelrechte Hysterie aus.⁶¹ Die jugendbewegte Märchenerzählerin Lisa Tetzner, die auch im Umfeld des Jenaer Serakreises um Wilhelm Flitner und Eugen Diederichs aktiv war, berichtete später, dass im Sommer 1921 im (von Knud Ahlborn geleiteten) Jugendlager Klappholtal auf Sylt Tagore „Trumpf“ gewesen sei: „Ihn las man, ihm glaubte man, zu ihm betete man.“⁶² Tetzner hatte selbst in jüngeren Jahren heimlich, im Schein der Taschenlampe unter der Bettdecke, Tagore gelesen. Ihre Eltern, so die Autorin, hätten diese Lektüre missbilligt – was Tetzner im Jahr 1924 übrigens selbst auch tat. Der Einfluss Tagores, „Inder in all seinen Werken“, wäre verderblich, weil sich Jugend im „strömenden Gefühl [...] fern ihrer Zeitröte“ verlieren würde.⁶³

Warum also löste Tagore um 1918 eine solche Begeisterung aus? Die Historikerin Rita Panesar konstatiert, dass die Wirkung Tagores auf die Jugendbewegung auf sein Charisma, seine beschützende und besänftigende Ausstrahlung zurückzuführen sei.⁶⁴ Zudem trug Tagore die unter Jugendbewegten virulente Zivilisationskritik, unterfüttert mit religiösen wie modernen wissenschaftlichen Ansätzen, mit einer ebenso pathetischen Vehemenz vor, weswegen er unter vielen Jugendbewegten als glaubhafter Fürsprecher der Jugend galt. Die prophetenhafte Erscheinung Tagores, seine wortgewaltigen und dabei vielseitig deutbaren Texte eigneten sich daher als Projektionsfläche jugendbewegter Sehnsüchte nach einer glaubhaften, weil unverdorbenen, moralischen Instanz, nach „Menschlichkeit“ – aber auch nach einer exotischen Gegenwelt, für die Tagore als Inder stand. Durch seine orientalistische Inszenierung repräsentierte Tagore – selbst ein „Produkt“ global-imperialen Wissenstransfers – eine Alterität, die ihn als Instrument der Abgrenzung gegenüber oder als Gegenentwurf zu den Eltern attraktiv machte: Trotz seines Alters stand er für eine Idee von (geistiger) Jugend. Dabei wurden seine Schriften teils selektiv und im eigenen Sinn rezipiert, wie der Hamburger Freideutsche Erich Lüth, Herausgeber der Tagore-Sondernummer der *Jungen Menschen*, später selbstkritisch

⁶⁰ H[ammer] 1920, S. 255.

⁶¹ Vgl. u.a. Kämpchen 1992, S. 86ff.

⁶² Tetzner [1924], S. 10.

⁶³ Ebd., S. 8ff.

⁶⁴ Vgl. Panesar 1997, S. 166.

anmerkte.⁶⁵ Allerdings bestanden durchaus gewisse Parallelen zwischen Tagores Eintreten für jugendliche Selbstbestimmung, für Wahrhaftigkeit und Verantwortlichkeit einerseits und den jugendbewegten Bestrebungen, wie in der Meißnerformel festgehalten, andererseits.

2.3 Vorläufer und Nachfolger des „Asientaumels“ um 1918

Die (bildungs-)bürgerliche und im zivilisationskritischen Duktus erfolgende Hinwendung zu asiatischen Glaubenskonzepten um 1900 ist kein völlig neues Phänomen. Im Folgenden skizziere ich daher knapp die Vorläufer der jugendbewegten Indienbegeisterung am Ende des Ersten Weltkriegs. Für Deutschland und Europa galt Indien mindestens seit dem Mittelalter als exotisches Wunderland.⁶⁶ Mit der Kolonialisierung stieg der Bedarf an empirischem Wissen über Indien, woraus auch die Intensivierung der globalen Wissenszirkulation resultierte: Antike indische Schriften, meist religiöser Art, wurden einem gebildeten europäischen Publikum ab dem 18. Jahrhundert in Übersetzung zugänglich gemacht; die sich um 1800 etablierenden Orientwissenschaften lieferten stetig Nachschub.⁶⁷ Diese größtenteils auf das Religiöse verengte Perspektive prägte das westliche Bild von Indien. Einerseits galt es als rückständig, dem Aberglauben verfallen und der Aufklärung bedürftig, so argumentierten Kolonialmächte, um ihre wirtschaftlich-hegemonialen Absichten zu verschleiern. Andererseits wurde Indien als paradiesischer Ursprung der Menschheit gepriesen, so etwa in der Onto- und Phylogense parallelisierenden Geschichtsphilosophie Johann Gottfried Herders.⁶⁸ Diese Lesart prägte um 1800 die Romantik, in der eine regelrechte Indomanie heraufbeschworen wurde, also eine frenetische Form der Indienbegeisterung.⁶⁹ Für viele Romantikerinnen und Romantiker stand Indien – anders als die eigene, zunehmend rationalisierte Welt West- und Mitteleuropas – paradigmatisch für das Ursprüngliche, das Natürliche, das Fantastische, das wahrhaft Religiöse, kurz: für das von der westlichen Zivilisation (noch) nicht Verdorbene. Bereits Herder empfahl daher der Jugend, von Indien zu lernen, indem sie sich „mit dem Geist der Natur“ vertraut machte.⁷⁰ So ist die romantische Sicht auf Kindheit und Jugend als Diskurs eng verknüpft mit den romantischen Indienvorstellungen: Indien galt als Kindheit der Menschheit⁷¹ oder „Land des Aufgangs“,⁷² als pädagogische

⁶⁵ Vgl. Lüth 1966, S. 40f.

⁶⁶ Müller 2008, S. 212.

⁶⁷ Vgl. u.a. Tzoref-Ashkenazi 2009; McGetchin 2009.

⁶⁸ Vgl. Herder 1784-91/1965, z.B. S. 215, 285.

⁶⁹ Vgl. Maillard 2008.

⁷⁰ Vgl. Herder 1803, S. XXXI.

⁷¹ Vgl. Görres 1805, S. 13.

⁷² Majer 1800, S. 166.

Provinz *avant la lettre*, die Selbstfindung und -erkenntnis ohne erzieherischen Eingriff ermögliche.⁷³ Damit stand Indien für das Junge, Neue und Unverdorbene sowie für deren Beständigkeit oder Bedarfsbefriedigung. Insbesondere in der *Geschichte eines Braminen* von Karoline von Günderode, einer Dichterin der Romantik, kann Indien als Metapher für Autoritätsverweigerung und naturwüchsige Selbstentfaltung gedeutet werden.⁷⁴

Diese romantischen Projektionen resonierten in der Jugendbewegung um 1918: „Indien“ repräsentierte Natürlich- und Ursprünglichkeit, das Unverdorbene und damit, als Gegenentwurf zur eigenen Welt und als exotisch-orientalisches Sinnbild, das Andere. Insbesondere der jugendbewegte Fokus auf das religiöse Indien, konkret auf (neo-)hinduistische und buddhistische Konzepte, stand in einer Linie mit der romantischen Sichtweise. Diese romantischen Vorstellungen wurden mit um 1900 gängigem (evolutionistischem) Rassedenken sowie nietzscheanischen Ideen angereichert.⁷⁵ Mit diesem Zugriff wiesen sich die Jugendbewegten als zugleich modern und ursprünglich aus. Das Neue, das sie schaffen wollten, den „Neuen Menschen“ und eine neue Gesellschaft, sollte in all seiner Fortschrittlichkeit den Bezug zu den eigenen Wurzeln nicht verleugnen.

Ab den 1960er-Jahren setzte eine erneute jugendkulturelle Indienbegeisterung in der westlichen Hemisphäre ein, die ebenfalls romantische Vorstellungen aktualisierte. Beispielhaft erwähnt seien hier die indienfahrenden Hippies, die ab den 1960er-Jahren – dem Beispiel der Beatles nacheifernd – im Himalaya ihre Gurus zu finden hofften, die Neo-Sannyasins, die ab Mitte der 1970er-Jahre im Ashram von Bhagwan Shree Rajneesh ihr Heil in psychotherapeutischen Selbsthilfegruppen und enthemmter Sexualität suchten oder die Goa-Trance-Szene, die sich in den 1990er-Jahren im Drogenrausch am Strand des Indischen Ozeans dem entfesselten Feiern hingab. Die wesentlichsten Unterschiede zur Jugendbewegung um 1918 scheinen in der erhöhten Mobilität, also der faktischen Erreichbarkeit Indiens, in der Benutzung bewusstseinsweiternder Drogen und einer technisch voraussetzungsvolleren populärkulturellen Jugendmusik, die indische mit westlichen Stilelementen verschmolz, zu liegen. Darüber hinaus bestehen viele Parallelen in den jugendkulturellen Indienrezeptionen: Die jugendliche Sinnsuche und Selbstfindung, das Streben nach einer neuen Gesellschaftsform und einer jugendgemäßen Lebensweise, beispielsweise hinsichtlich Sexualität, Gemeinschaft oder Ernährung, der alles überspannende Zugriff auf religiöse Konzepte indischer Herkunft. „Indien“

⁷³ Vgl. Günderode 1803/2006.

⁷⁴ Ausführlich zur Verknüpfung von romantischen Kindheits- und Indienbildern: Horn 2018a, S. 79ff.; vgl. 2019.

⁷⁵ Vgl. Baader 2005, S. 85, 278ff.

blieb – auch bei den Hippies sowie später bei den Neo-Sannyasins – trotz der leichteren Erreichbarkeit ein Sinnbild für orientalische Exotik und damit für das Andere.⁷⁶ Es wurde zum Vehikel der Abgrenzung gegen das System, das die Eltern repräsentierten, und zum Instrument der (sanften) Rebellion.

3 Fazit

Um 1918 wurde „Indien“ zum jugendkulturellen Topos in der bürgerlichen Jugendbewegung, indem dort wesentlich an romantische Indiendiskurse angeschlossen wurde. Zum einen legitimierte der Topos „Indien“ als Sinnbild für Natürlich- und Ursprünglichkeit, Innerweltlich- und Göttlichkeit die jugendbewegte Zivilisationskritik. Als affirmativ gedachtes orientalisch-exotisches Anderes ermöglichte die Aneignung vom bzw. die Beschäftigung oder Identifikation mit dem „Indischen“ zum anderen die jugendliche Abgrenzung vom Bestehenden und von den als brüchig empfundenen Werten der Elterngeneration. Fortschrittlichkeit und Modernität spiegelten sich in der Anreicherung dieser vorrangig religiös-romantischen Indienbilder mit (evolutionistischem und/oder eugenischem) Rassedenken sowie Anklängen an Nietzsches Philosophie vom „Übermenschen“. Hier grenzte sich die Jugendbewegung in ihrem aktivistischen Streben nach dem „Neuen Menschen“ von der als quietistisch diffamierten Indienrezeption der Elterngeneration ab.⁷⁷ Ferner legitimierte die Berufung auf die orientwissenschaftliche These, die „Arier“ wären das Urvolk auch der Deutschen, die Indienbegeisterung selbst in völkischen und konservativen Jugendbünden. Damit entfaltete der (politisch) mehrdeutige Topos „Indien“ eine gemeinschaftsstiftende Kraft, welche die bündische Jugend auch über weltanschauliche Gräben hinweg auf einen Nenner zu bringen vermochte. Den Weg dahin ebneten im Nahfeld lebensreformerische Gruppierungen. Im globalen Rahmen ging der jugendkulturellen Indienrezeption die transnationale Zirkulation indisch-religiöser Wissensbestände und deren Adaptionen voraus – ausgelöst durch den Kolonialismus sowie vorangetrieben durch die westlichen Orientwissenschaften und durch international agierende neureligiöse Formationen wie Mazdaznan oder Theosophie. Bei Buchhold stellten der Erste Weltkrieg und das dadurch entstandene Leid den konkreten Anlass für die Hinwendung zu „indischen Ideen“ dar. Der kriegszerstörten und der darunter leidenden Menschlichkeit setzte sie – unter Berufung auf die „Bhagavad Gita“ und die darin offenbarte Lehre Krishnas – das gemeinschaftliche und religiöse Streben nach unsterblicher Jugend entgegen. Auch Kurella

⁷⁶ Vgl. Horn 2019.

⁷⁷ Vgl. u.a. Kurella 1918, AdJb N 35; Wyneken 1922; Hoffmann 1923, S. 130.

entwarf ein religiös überhöhtes Bild von Jugend, indem er sich bei seinem Plädoyer für vorehelichen Geschlechtsverkehr auf neohinduistische Interpretationen des Advaita Vedanta stützte. Ob jenseits seiner Kritik am moralischen Bankrott der Elterngeneration in Sachen Sexualität konkrete historische Umstände Kurellas Überlegungen auslösten, muss offenbleiben. Ermöglicht wurden sie jedoch erst durch seine Kriegsdienstuntauglichkeit und seine Zugehörigkeit zum jugendbewegten „Westender Kreis“.⁷⁸ Auch die Begeisterung für Tagore hatte viel mit dem zeitgenössischen Krisenempfinden in der bürgerlichen Jugendbewegung zu tun. Dessen vieldeutige Lyrik und orientalische Selbstinszenierung erlaubten unterschiedlichste Lesarten.⁷⁹ Aber insbesondere Tagores prophetischer Gestus und seine eindringlichen Beschwörungen, im Westen möge ein grundsätzliches Umdenken einsetzen, stießen bei Jugendbewegten auf hohe Resonanz. Mit Helmut Fend kann diese über den Topos „Indien“ mobilisierte jugendkulturelle Zivilisationskritik als Bearbeitung von „Konfliktzonen der Moderne“⁸⁰ begriffen werden.

In seiner Vagheit fand der romantisch fundierte Indien-Topos im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts vielfältige jugendkulturelle Verwendung. In bestimmten Diskursen tauchte er jedoch wiederholt auf: In der jugendkulturellen Sehnsucht nach einem natürlichen und ursprünglichen Gegenentwurf zur westlichen, von Materialismus und Funktionalismus geprägten differenzierten Gesellschaft, im religiös gestimmten jugendkulturellen Streben nach Selbstfindung und -erkenntnis, im Streiten für eine befreite Jugendsexualität, in alternativen Ernährungsprinzipien und sonstigen Körperpraktiken, in der jugendlichen Sehnsucht nach Exotik und Abenteuer. Konsum und Medialität spielen dabei keine untergeordnete Rolle. Die jugendbewegte Begeisterung für Tagore kann beispielsweise als jugendkulturelles Medienphänomen eingeordnet werden, das ohne verlegerische Vermarktungsstrategien womöglich nicht dieses Ausmaß erlangt hätte.

Zusammengefasst entfaltete sich um 1918 eine jugendbewegte Indienbegeisterung aufgrund von vielfältigen Einflüssen und unter den komplexen Bedingungen einer zunehmenden und medial flankierten Globalisierung. Zwar spielten konkrete Ereignisse wie der Erste Weltkrieg keine unbedeutende Rolle, zugleich ist die jugendbewegte Indienbegeisterung in den über einhundertjährigen Kontinuitäten von zivilisationskritischen Indiidiskursen zu verorten, die schließlich im 20. Jahrhundert – allerdings ebenfalls meist im Kontext globaler Umbrüche und/oder Krisen – mit zeitgenössischen Ideen aufgefrischt worden sind. Verschiedene Jugendkulturen zwischen den 1960er- und 1990er-Jahren

⁷⁸ Vgl. dazu Koch 2017.

⁷⁹ Ausführlich dazu Panesar 1997; Horn 2018a.

⁸⁰ Fend ³2005, S. 195.

eigneten sich die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von der bürgerlichen Jugendbewegung jugendkulturell signierten Indienbilder an und entwickelten sie weiter. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hingegen scheint ein jugendliches Interesse für Indien kein Massenphänomen mehr zu sein.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Archiv der Universitätsbibliothek Marburg (AdUBM)

Ahlborn, Knud (21.9.1917): Brief an P. Natorp, Ms. 831: 717.

Archiv der deutschen Jugendbewegung, Ludwigstein/Witzenhausen (AdJb)

Koch, Walter (8.2.1918): Brief an an Hans Harmsen, A 50 Nr. 15.

Kurella, Alfred (16.4.1918): Brief an Gustav Wyneken, N 35.

Gedruckte Quellen

Ahlborn, Knud (1913/1963): Das Meißnerfest der Freideutschen Jugend. In: Kindt, Werner (Hg.): Grundschriften der deutschen Jugendbewegung. Düsseldorf, S. 105-115.

Behnke, Egon (1920): Karl Wilker und sein Lindenhof. In: Internationale Erziehungsrundschau 1, H. 11, S. 92-95.

Bhagavad Gita oder das Hohe Lied enthaltend die Lehre der Unsterblichkeit. In poetischer Form nach Edwin Arnolds Sanskrit-Übers. ins Dt. übertragen von Franz Hartmann. Leipzig [1899].

Buchhold, Marie (1918): Warum sind wir reif geworden für indische Ideen, was bedeuten sie für uns? In: Freideutsche Jugend 4, H. 10, S. 361-367.

Buchhold, Marie (1920): Östliche Lehren (Verständnis – Anwendung – Gefahren). In: Freideutsche Jugend 6, H. 4, S. 133-136.

Görres, J[oseph] (1805): Glauben und Wissen. München.

Günderode, Karoline von (1803/2006): Geschichte eines Braminen. In: Sämtliche Werke und ausgewählte Studien. Band 1: Texte. Hg. von W. Morgenthaler. Historisch-kritische Ausgabe. Frankfurt am Main, S. 303-314.

H[ammer], W[alter] (1920): Nichtraucher eine rein hygienische Angelegenheit? In: Junge Menschen 1, H. 23, S. 255.

Herder, Johann Gottfried (1803): [Vorwort]. In Kalidas: Sakontala oder der entscheidende Ring. Ein indisches Schauspiel. [übersetzt von Georg Forster]. Zweite rechtmäßige, v. J. G. v. Herder, besorgte Ausgabe. Frankfurt am Main, S. XXIX-XXXVIII.

Herder, Johann Gottfried (1784-91/1965): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Band 1. Berlin.

Hoffmann, Paul Theodor (1923): Sünde. In: Junge Menschen 4, H. 6, S. 130.

Kurella, Alfred (1918a): Körperseele [2]. In: Freideutsche Jugend 4, H. 7, S. 235-252.

Kurella, Alfred (1918b): Europa – Asien. In: Freideutsche Jugend 4, H. 10, S. 360-361.

Kurella, Alfred (1919): Körperseele [4]. In: Wolfenstein, Alfred (Hg.): Die Erhebung. Jahrbuch für neue Dichtung und Wertung. Berlin, S. 304-316.

Lüth, Erich (1920): Tagore und wir. In: Junge Menschen 1, H. 23, S. 253.

Lüth, Erich (1966): Viele Steine lagen am Weg. Ein Querkopf berichtet. Hamburg.

Majer, Friedrich (1800): Über die mythologischen Dichtungen der Indier. An Alwina. In: Poetisches Journal 1, H. 1, S. 165-214.

Nietzsche, Friedrich (1883): Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. Chemnitz.

- Posner, Rudolf (1923): Masdasnan-Kultur? In: Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft der deutschen Kultur 14, H. 10, S. 790-791.
- Reichwein, Adolf (1922): Die junge Generation und die Weisheit des Ostens. In: Vivos Voco. Zeitschrift für neues Deutschland 2, H. 12, S. 714-719.
- Tagore, Rabindranath (1916/1920): Das Heim und die Welt. Übersetzer: Helene Meyer-Franck. München.
- Tagore, Rabindranath (1922): Religion of the Forest. In: Tagore, Rabindranath: Creative Unity. New York, S. 41-64.
- Tetzner, Lisa ([1924]): Die literarischen Wegbereiter der Jugendbewegung. In: Rockenbach, Martin (Hg.): Jugendbewegung und Dichtung. Leipzig/Cöln, S. 5-12.
- Wyneken, Gustav (1922): Luther. In: Gustav Wyneken: Der europäische Geist. Hamburg, S. 5-30.
- Wyneken, Gustav (1963): Was ist „Jugendkultur“? Öffentlicher Vortrag, gehalten am 30. Oktober 1913 in der Pädagogischen Abteilung der Münchner Freien Studentenschaft. In: Kindt, Werner (Hg.): Grundschriften der deutschen Jugendbewegung. Düsseldorf, S. 116-128.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch (17. Shell Jugendstudie). Frankfurt am Main.
- Baader, Meike (2005): Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim.
- Baumann, Martin (1998): „Importierte“ Religionen: das Beispiel Buddhismus. In: Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal, S. 513-522.
- Bigalke, Bernadett (2016): Lebensreform und Esoterik um 1900. Die Leipziger alternativ-religiöse Szene am Beispiel der Internationalen Theosophischen Verbrüderung. Würzburg.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (Hg.) (¹⁷2018): Wörterbuch der Pädagogik. Aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. Paderborn.
- Dudek, Peter (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen.
- Fend, Helmut (³2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden.
- Frecot, Janos/Geist, Johann Friedrich/Kerbs, Diethart (1972): Fidus 1868-1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen. München.
- Frehsee, Detlev (2000): Die „Jugend“ des Rechts. In: Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen, Orientierungen, Risiken. Neuwied, S. 116-136.
- Horn, Elija (2015): Orientalismus und Exotisierung in den Texten zur Indienfahrt des Nerother Wandervogel. In: Conze, Eckart/Rappe-Weber, Susanne (Hg.): Ludwigstein. Annäherungen an die Geschichte der Burg. Göttingen, S. 413-418.
- Horn, Elija (2018a): Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn.
- Horn, Elija (2018b): New Education, Indophilia and Women's Activism: Indo-German Entanglements, 1920s to 1940s. In: South Asia Chronicle 8, S. 79-109.
- Horn, Elija (2019): Sexuelle Befreiung aus Indien. Jugendkulturelle Verknüpfung von „östlicher Spiritualität“ und Sexualität um 1918 und 1980. In: Siegfried, Detlef/Templin, David (Hg.): Lebensreform um 1900 und Alternativmilieu um 1980. Kontinuitäten und Brüche in Milieus der gesellschaftlichen Selbstreflexion im frühen und späten 20. Jahrhundert. Göttingen, S. 195-211.
- Kämpchen, Martin (1992): Rabīndranāth Tagore. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg.

- King, Richard (2009): *Orientalism and religion. Postcolonial theory, India and the „mystic East“*. Reprint London.
- Koch, Lars (2014): Der Erste Weltkrieg als kulturelle Katharsis und literarisches Ereignis. In: Werber, Niels/Kaufmann, Stefan/Koch, Lars (Hg.): *Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliches Handbuch*. Stuttgart, S. 97-141.
- Koch, Ulrike (2017): „Ich erfuhr es von Fritz Klatt“. Käthe Kollwitz und Fritz Klatt. In: Käthe-Kollwitz-Museum Berlin (Hg.): *Käthe Kollwitz und ihre Freunde. Katalog zur Sonderausstellung anlässlich des 150. Geburtstages von Käthe Kollwitz*. Berlin, S. 65-74.
- Koebner, Thomas/Janz, Rolf-Peter/Trommler, Frank (Hg.) (1985): *„Mit uns zieht die neue Zeit“*. Der Mythos Jugend. Frankfurt am Main.
- Kraushaar, Wolfgang (2000): *1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur*. Hamburg.
- Kupfer, Christine (2014): *Bildung zum Weltmenschen. Rabindranath Tagores Philosophie und Pädagogik*. Bielefeld.
- Kulke, Hermann/Rothermund, Dietmar (1998): *Geschichte Indiens*. München.
- Lindner, Werner (2012): Jugendskultur. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Band 2. Bad Heilbrunn, S. 155.
- Linse, Ulrich (1991): Asien als Alternative? Die Alternativkulturen der Weimarer Zeit: Reform des Lebens durch Rückwendung zu asiatischer Religiosität. In: Kippenberg, Hans G./Luchesi, Brigitte (Hg.): *Religionswissenschaft und Kulturkritik. Beiträge zur Konferenz The History of Religions and Critique of Culture in the Days of Gerardus van der Leeuw (1890-1950)*. Marburg, S. 325-364.
- Maillard, Christine (2008): Indomanie um 1800. Ästhetische, religiöse und ideologische Aspekte. In: Goer, Charis/Hofmann, Michael (Hg.): *Der Deutschen Morgenland. Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur von 1770 bis 1850*. München, S. 67-83.
- McGetchin, Douglas T. (2009): Indology, Indomania, and orientalism. *Ancient India's rebirth in modern Germany*. Madison.
- Müller, Stephan (2008): Monstra und Gotteskinder. Indienbilder des europäischen Früh- und Hochmittelalters. In: Goer, Charis/Hofmann, Michael (Hg.): *Der Deutschen Morgenland. Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur von 1770 bis 1850*. München, S. 211-222.
- Nipperdey, Thomas (³1993): *Deutsche Geschichte 1866-1918. Band 1: Arbeitswelt und Bürgergeist*. München.
- Panesar, Rita (1997): *Der Hunger nach dem Heiland. Das Bild des indischen Dichters und Philosophen Rabindranath Tagore in Deutschland während der Weimarer Zeit*. Magisterarbeit der Universität Hamburg, Nutzung mit Erlaubnis der Autorin.
- Rao, Parimala V. (2016). Trends in the Historiography of Indian Education: A Critical Review. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 21, S. 293-313.
- Schaad, Martin (2014): *Die fabelhaften Bekenntnisse des Genossen Alfred Kurella. Eine biographische Spurensuche*. Hamburg.
- Schetelich, Maria (2002): Bild, Abbild, Mythos. Die Arier in den Arbeiten deutscher Indologen. In: Bergunder, Michael/Das, Rahul P. (Hg.): *„Arier“ und „Draviden“*. Konstruktionen der Vergangenheit als Grundlage für Selbst- und Fremdwahrnehmungen Südasiens. Halle, S. 40-56.
- Sieg, Ulrich (1994): *Aufstieg und Niedergang des Marburger Neukantianismus. Die Geschichte einer philosophischen Schulgemeinschaft*. Würzburg.
- Tschurennev, Jana (2017): Women, Early Childhood Education, and Global Reform Movements: New Perspectives on Colonial and National Education in India. In: *South Asia Chronicle* 7, S. 425-448.
- Tzoref-Ashkenazi, Chen (2009): *Der romantische Mythos vom Ursprung der Deutschen. Friedrich Schlegels Suche nach der indogermanischen Verbindung*. Göttingen.

- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2004): Der neue Mensch. Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Würzburg.
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2017): Aufbruch. Die Lebensreform in Deutschland. Darmstadt.
- Wörner-Heil, Ortrud (1996): Von der Utopie zur Sozialreform. Jugendsiedlung Frankenfeld im hessischen Ried und Frauensiedlung Schwarze Erde in der Rhön 1915 bis 1933. Darmstadt/Marburg.

**Schule und Pädagogik – Infragestellung,
Re-Assortierung und Weitergabe von Wissen**

„Keine passiven Redekränzchen“ Soziale und organisatorische Experimente in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung in Zürich um 1918*

Dass die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg bis in die Mitte der 1920er-Jahre als eine eigene Epoche verstanden werden kann, wird immer wieder betont.¹ In der Schweiz dominierten neben Themen zur Armut, zur Spanischen Grippe und ihren sozialen Auswirkungen die politischen Folgen des Landesstreiks die öffentliche Debatte.² Soziale Spannungen waren Impulsgeber unterschiedlicher Deutungen und prägten Abspaltungen und Lagerbildung innerhalb der sozialistischen Bewegung. In Zürich dienten Streiks als Bezugspunkte verschiedener politischer Parteien, selbst Bankangestellte ließen sich im Herbst 1918 zu Arbeitsniederlegungen mobilisieren.³ Inwiefern diese sozialen Umbruchsituationen als kennzeichnend für den Zeitabschnitt des Kriegsendes gedeutet werden können, bleibt fraglich. So ordnet etwa Jakob Tanner die historische Beschreibung der Landesstreikphase im Sinne eines nationalen Traumas als Stilisierung ein und versteht die konstruierten Kontinuitätslinien, etwa die Zusammenschaltung vom Ersten und Zweiten Weltkrieg, als Teil der Herstellung eines kulturellen Gedächtnisses in der Schweiz.⁴

In der Geschichtsschreibung wird der Erste Weltkrieg oftmals als Katalysator gedeutet, der die Öffnung von Regierungssystemen, Organisationen und Gremien beschleunigen konnte, so dass neue Unsicherheiten und neue Möglich-

* Dieser Beitrag entstand im Rahmen des SNF-Projekts 166008 „Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“.

¹ Vgl. Schönpflug 2017, S. 307.

² Vgl. Buomberger 2014; zum Streit über die Verelendung der Massen als ein Auslöser des Landesstreiks vgl. Tribelhorn 2018.

³ Vgl. Zala 2014, S. 498.

⁴ Vgl. Tanner 2014, S. 9f.

keiten nach 1918 den (bildungs-) politischen Handlungshorizont strukturieren.⁵ Die Betonung von Öffnung und Offenheit problematisiert eine Sichtweise, „die die Jahre zwischen 1914 und 1945 zu einem ununterbrochenen und zusammenhängenden Konfliktgeschehen erklärt“ und einen „direkte[n] Weg vom Ersten zum Zweiten Weltkrieg“ nahelegt.⁶ Der Beitrag soll an diesen Befunden von Unsicherheiten und Möglichkeiten anknüpfen und am Beispiel der bisher wenig erforschten Zürcher Schulkapitel nach der Stabilität und Fragilität von Formen und Kulturen der Lehrpersonen(fort)bildung um 1918 fragen. Das von Lehrpersonen weitgehend selbstorganisierte Gremium „Schulkapitel“ wird mit seinen widersprüchlichen Verschiebungen von nebeneinander gestellten Wissenselementen aus Pädagogik, Didaktik, Politik und empirisch angereicherten Wissenschaften als ein eigensinniges, streckenweise assoziativ funktionierendes „Erkenntnismodell“ betrachtet.⁷ Die politische Kultur der Lehrpersonen soll in einer moderat ausgeprägten praxeologischen Perspektivierung ermittelt werden. So geht es darum, Handlungsrouninen und Brüche von Handlungsrouninen zu beschreiben, Regelwissen zu ermitteln, damalige Kontingenzspielräume zu erfassen⁸ und sich dafür zu interessieren,

wie sich soziale Ordnungen [...] durch je situativ spezifische Ausformungen sozialer Praxis konstituieren und ebenso dafür, wie diese verworfen werden, sich neu formieren [...] und sich wiederum fortschreiben, stabilisieren oder verändern.⁹

Rückgekoppelt zum Kulturbegriff bedeutet dies in dem hier präsentierten Zusammenhang, dass Kultur nicht als abgeschlossenes Ganzes begriffen wird, sondern als „Ensemble von Praktiken, Orientierungen und Ordnungen sozialen Verhaltes“, welches „Einstellungen und habitualisierte Verhaltensweisen mit normativen Charakter“ umfassen kann.¹⁰

Aus Sicht einflussreicher Zeitgenossen in der Lehrpersonenbildung hatten sich 1918 die Sektionen der Zürcher Schulkapitel überlebt: „Die Sektionen sollen aufgehoben werden“,¹¹ lautete eine gereizt vorgetragene Forderung. Zu klären ist, ob solche Quellenhinweise entscheidende Reorganisations- oder gar Demokratisierungsschübe in der Lehrpersonenbildung markieren. Ein Teil der Mitglieder nahm die Schulkapitel als zu behördlich und hierarchisch organisiert war und forderte eine flexiblere Aufnahme von „Protestthemen“ zu um-

⁵ Vgl. Tanner 2015, S. 159; Müller/Tooze 2015.

⁶ Janz 2013, S. 334f.

⁷ Vgl. Hoffmann-Ocon 2016a, S. 252.

⁸ Vgl. Graf 2008, S. 119.

⁹ Freist in: Haasis/Rieske 2015b, S. 207.

¹⁰ Jaeggi 2014, S. 77.

¹¹ Forschungsbibliothek Pestalozzianum (FBP), Prot. Schulkapitel Hinwil, 11.05.1918, S. 351.

fassenden Bildungs- und Sozialreformen.¹² Der in diesem Beitrag eingeschlagene Weg setzt bei Debattenrekonstruktionen, Vorstellungen und Erwartungen sowie Selbst- und Situationswahrnehmungen der mehrheitlich, jedoch nicht ausschließlich männlichen Schulkapitelmitglieder an. Zu der quellenorientierten Annäherung gehört ebenfalls die kontextsensible Erschließung der Akteurskonstellationen in ihren bildungspolitischen Praxiszusammenhängen, in ihren zeitgenössischen Handlungsrahmen und Erwartungshorizonten. Die Erschließung von Debattenpraktiken in Gremien soll auch für Spuren in den Quellen offen sein, die auf ein „Getriebensein“ hinweisen, das Menschen in Gruppen unter sich erzeugen und welches – wie es Christian Meier nennt – die Verfeinerung des historischen Bildes durch eine „prozessuale Betrachtungsweise“ annahmt.¹³

Die angestrebten und zur Diskussion gestellten interpretativen Vorschläge nehmen sowohl „Vorgeschichten“ der vermeintlichen Reorganisationsschübe, zum Beispiel durch besonders exponierte Vorträge, als auch die damals bereits reflektierten Mobilisierungsbeschränkungen auf, wie etwa Abwesenheit an Versammlungen aufgrund von Grippeangst, die in der Schweiz durch schlechte medizinische Versorgung zu teilweise hilflosen Reaktionen geführt hatte.¹⁴ Dass zentrale Lehrpersonen – etwa der 1918 neben seinem Lehrerberuf auch als Mitarbeiter und späterer Sekretär bei der Jugendfürsorge-Stiftung Pro Juventute tätige und zunächst sozialistisch gesonnene Emil Jucker – ihren Ausgangspunkt im charismatischen bildungspolitischen Handeln suchten,¹⁵ sollte im Hinblick auf die Programmatik der Schulkapitel, deren Protagonisten sowohl Partizipations- als auch Pädagogisierungsabsichten verfolgten, als Spannungsfeld befragt werden. Ob die sich verschiebenden alltäglichen Praktiken in den Schulkapiteln als durch den langen Schatten des Ersten Weltkriegs imprägniert, durch einen zukunftsoptimistischen Aufbruch oder gar durch beide sich vermischende Orientierungen zu verstehen sind, soll analysiert werden und ein Feld für Anschlussfragen eröffnen. Die Hauptquellen bilden Protokolle einzelner Schulkapitel und Schulsynodalversammlungen, die regelmäßig zu den mehrmals im Jahr stattfindenden Treffen verfasst wurden und in der Forschungsbibliothek Pestalozzianum (FBP) und dem Staatsarchiv Zürich verwahrt werden. Sie beinhalten unter anderem bildungs- und standespolitische Berichte, Referate zu pädagogischen, didaktischen, gesellschaftlichen und kulturellen Fragen sowie Notizen zum Debattenverlauf. Weiterhin wurden Ver-

¹² Luhmann 1996, S. 184.

¹³ Meier 2014, S. 25.

¹⁴ Vgl. Kreis 2014, S. 228.

¹⁵ Vgl. Desiderato/Lengwiler/Rothenbühler 2008, S. 14.

sammlungsprotokolle der Sozialdemokratischen Lehrervereinigung Zürichs aus dem Schweizerischen Sozialarchiv (SOZARCH) in Zürich herangezogen.

1 Schulkapitel – Institutionen und Praxen

Die institutionalisierten Schulkapitel im Kanton Zürich ermöglichten es den Lehrpersonen, sich in einem Gruppenzusammenhang von regionalen Konferenzen fortzubilden. Die gegen Mitte des 19. Jahrhunderts gegründeten Einrichtungen sollten jedoch nicht nur der Fortbildung, sondern auch der mehr bildungspolitischen Vorbereitung von Synodalgeschäften dienen. Die Schulsynode wiederum galt als ständische Organisation der Zürcher (Volksschul-) Lehrerschaft mit ausgedehnten Rechten gegenüber der schulpolitischen Verwaltung.¹⁶ Der korporative Charakter der Schulkapitel zeigte sich formal vor allem darin, dass eine geheime Wahl des Vorstandes und eine Ernennung der dieser Institution zugestandenen Mitgliedern der Bezirksschulpflegen (kommunale Schulaufsichtsbehörden) und Abgeordneten für die Prosynode stattfand. Vier ordentliche Versammlungen sollten jährlich gehalten werden; der Präsident konnte außerordentliche Zusammenkünfte einberufen.¹⁷ Einige Schulkapitel, insbesondere in den Städten Zürich und Winterthur, differenziierten sich noch in weitere Abteilungen, Kreise und Teilsektionen aus, so dass es, je nach Periode, zwischen 10 und 12 große Kapitelkonferenzen (Affoltern, Andelfingen, Bülach, Dielsdorf, Hinwil, Horgen, Pfäffikon, Uster, Winterthur, Zürich) und 10 weitere Teilkapitelkonferenzen gab.

Aus einer praxeologischen Perspektive ist erwähnenswert, dass die jeweiligen Schulkapiteltreffen an einem Samstagvormittag oftmals in wechselnden Gastwirtschaften stattfanden, wenn diese nicht, wie im Bezirk Horgen und Affoltern, auch in Schulhäusern durchgeführt wurden. Wird der durch die Teilnehmenden bildungspolitisch und pädagogisch angeeignete Raum, der außerhalb des eigentlichen Volksschulsystems lag, als ein spezielles Medium betrachtet,¹⁸ stellt sich die Frage, ob und wie die Tonalität der Debatten, Gespräche sowie die Artikulationsweisen von diesem Setting beeinflusst waren.¹⁹ Wird überdies die Debatte im Wirtshaus als Praxis und Performanz der Lehrpersonenfortbildung weitergedacht, inkludiert dies eine spezifische Wissensproduktion. Der Schauplatz des Wirtshauses als tradierte Drehscheibe für neue politische Ideen und Obrigkeitskritik zwang den Schulkapitelmitgliedern ein ande-

¹⁶ Vgl. Hoffmann-Ocon 2016a, S. 252.

¹⁷ Vgl. Kreis 1933, S. 438; Hoffmann-Ocon 2018, S. 55.

¹⁸ Vgl. Kraus 2005, S. 7.

¹⁹ Vgl. Mersch 2015, S. 11; zum Wirtshaus als Ort des Austausches, der Selbstdarstellung und -positionierung: vgl. den Beitrag von Andrea De Vincenti in diesem Band.

res Sehen auf.²⁰ Der stets wechselnde Raum und Versammlungssaal im Wirtshaus stellte eine Art Bühne dar, auf der an die vorangegangenen Geschehnisse erinnert wurde, aber allein schon durch wechselnde Betrachterpositionen auch Irritation oder Unruhe gestiftet werden konnte. Nicht in dem Sinne, dass die aufgesuchten Räume und Versammlungssäle in ihrer Materialität allein konstitutiv für die jeweiligen Debatten gewesen wären, jedoch als „Übergangszonen zwischen innen und außen“,²¹ dürften sie einen diffusen Einfluss auf den Gesprächsverlauf gehabt haben.

So waren in der Institution der Schulkapitel Praktiken eingelagert, die auf komplexen Kooperationsbeziehungen fußten: In den Versammlungen konkurrierten sich Gruppen mit verschiedenen bildungspolitischen Positionen, teilten sich aber in ständig neu ausgehandelten Arrangements den Einflussbereich der Schulkapitel zu zukünftigen Weichenstellungen im Bereich der Volksschulbildung. Der Schulkapitelalltag konnte streckenweise dem „Typ“ einer sozialen Bewegung entsprechen. Der Ansatzpunkt vieler Debatten zielte nicht nur auf die Veränderung des (Lehrer- oder Schüler-)Individuums, sondern auch auf die Veränderung der Gesellschaft und Sozialstruktur.²²

2 Indikatoren einer Krise der Schulkapitel?

Welche Indikatoren deuteten eine (Legitimations-)Krise der Schulkapitel resp. der Konstitution der Schulkapitel an? Aus Sicht von „Bewahrern“²³ der Schulkapitel in ihrer bisherigen Form verbarg sich eine tiefere Gefährdung in den zerbröckelten Gewissheiten, in welchen Formen zukünftig Lehrpersonen ausgebildet werden sollten. Die Frage nach einer Erneuerung der Schulkapitel während und nach dem Ersten Weltkrieg ging im Kanton Zürich mit der Frage nach Erneuerung der Lehrpersonenbildung einher, die ihren Ausdruck in verschiedenen Orten für angehende Primarlehrpersonen fand – eine Situation, die für die meisten an Lehrpersonenbildung Beteiligten aus ganz unterschiedlichen Gründen als unbefriedigend eingeschätzt wurde.²⁴ Neben unterschiedlich religiös-konfessionellen, staatlichen und privaten sowie speziell an Frauen gerichteten Seminarorten, gab es seit 1907 die Möglichkeit, nachmaturitär in Form eines einjährigen Kurses an der Universität ein Lehrdiplom zu erlangen. Welche Bedeutung und Stellung die Schulkapitel und die ihr nachgelagerte Schulsynode für die organisierte Lehrerinnen- und Lehrerschaft haben könnten, was

²⁰ Graber 2017, S. 191.

²¹ Binotto 2013, S. 163.

²² Raschke 1985, S. 107.

²³ Tyack/Cuban 1995, S. 13.

²⁴ Hoffmann-Ocon 2018, S. 55.

die Einflussnahme auf die Schulgesetzgebung und die Lehrerbildungsreform anging, waren offene Fragen in einer bildungspolitischen Selbstverständigungsdebatte unter den Lehrpersonen.

2.1 Konkurrierende Orte bildungspolitischer und pädagogischer Debatten

Kritisch wurde während und nach Ende des Ersten Weltkriegs die fehlende Kompetenzaufteilung zwischen den „Konferenzen“ im Sinne von Teil- und Unterkapiteln, Schulkapiteln sowie Schulsynode betrachtet. Alle diese Gremien beanspruchten für sich, der geeignete Ort für die Diskussion und Abklärung von Erziehungsfragen und „für die rechtzeitige Berücksichtigung geistiger Strömungen in ihrer Bedeutung für die öffentliche Erziehung zu sein“.²⁵ An der Schwelle zum 20. Jahrhundert gewannen neben Schulkapiteln und Schulsynode andere Foren der bildungspolitischen und pädagogischen Debatte an Bedeutung. Insbesondere Lehrerverbände und Fachvereine, die sich ohne formale Aufsicht durch den Erziehungsrat beweglicher und dynamischer Bildungsfragen annehmen konnten, übernahmen aus funktionaler Sicht ebenfalls Aufgaben, die zuvor in den Schulkapiteln und der Schulsynode behandelt wurden.²⁶ Die Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg brachte eine Vielfalt an Lehrerverbänden hervor, die jeweils ihre Differenz zu den anderen zelebrierten. So schloss sich etwa der eigenständige Schweizerische Seminarlehrerverein (SSLV) 1915 dem Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) an, auch um Lohnforderungen der Lehrerschaft in den Krisenjahren und in Zeiten des Kaufkraft-Verlustes besser vertreten zu können.²⁷ Wohl durch ein umfassendes Verständnis des Sozialen, Politischen und Pädagogischen mitbedingt, artikulierten Lehrpersonen ihre bildungspolitischen Vorstellungen nicht nur in den Schulkapiteln, sondern auch in anderen Bezügen, etwa in der 1906 gegründeten sozialdemokratischen Lehrervereinigung Zürichs. Der vom Zürcher Sekundarlehrer Jakob Wegmann initiierte Verein diskutierte bildungspolitische Themen, oftmals im Zusammenhang mit der sozialen Frage, und organisierte Bildungsanlässe sowie auch die gemeinsame Lektüre wissenschaftlicher und sozialkritischer Literatur.²⁸ Eher abweichend von den Schulkapitelversammlungen befassten sich die Mitglieder der sozialdemokratischen Lehrervereinigung aber auch mit Fragen zur Stellung der Frau in der Gesellschaft, was si-

²⁵ Gassmann 1934, S. 37.

²⁶ Vgl. Gassmann 1933, S. 620; Keller 1934, S. 29.

²⁷ Vgl. Metz 2017, S. 16f.

²⁸ Vgl. Protokollbuch, Soz.-dem. LV, SOZARCH, Ar 201.252.1, [07.11.] 1906, S. 5.

cherlich mit der hohen Anzahl von Lehrerinnen an diesem Debattenort zu tun hatte.²⁹

Den Protokollen der sozialdemokratischen Lehrervereinigung zufolge wurden bereits 1916 in den Versammlungen Themen sowohl der Schulsynode als vor allem auch der Schulkapitel besprochen und vorberaten. Aber die Ausweitung der politischen Mitwirkung wurde nicht nur durch Vorberatungen lanciert, sondern auch durch den Versuch, systematisch Schulkapitelvorstände aus den Reihen der sozialdemokratischen Lehrervereinigung zu gewinnen.³⁰ Das Protokoll der im September 1918 erfolgten „Vorbesprechung der Wahlen in Schulkapitel und Bezirksschulpflege“ gibt Aufschluss darüber, dass im Kapitel II von Zürich „für die Chargen Vice-Präsident und Aktuar [...] die Genossen Leemann und Dr. Oprecht [...] genannt werden, für das Kapitel III werden genannt Manz und Egg, Ersteren nur für Präsident ev. Vice-Präsident“.³¹ Hans Oprecht etwa schloss 1914 seine Ausbildung zum Primarlehrer im Seminar Küsnacht ab, studierte neben seiner Lehrertätigkeit in der Stadt Zürich und Niederglatt noch Psychologie an der Universität Zürich mit dem Abschluss eines Doktorsats und wurde in den 1920er-Jahren Nationalrat für die Sozialdemokratische Partei der Schweiz (SPS), in den 1930er-Jahren unter anderem Präsident der SPS und Vorstand der Sozialistischen Internationale. Aus heutiger Sicht zählt er zu einer der führenden Persönlichkeiten der Arbeiterbewegung in der Zwischenkriegszeit, die den Verband der Gemeinde- und Staatsarbeiter (später: VPOD) als Bildungsorganisation mitausbaute.³² So konnte die bildungspolitische und pädagogische Interessenbearbeitung an verschiedenen Orten stattfinden, die je mit eigener Autonomie und Handlungsrationalitäten ausgestattet, aber durch „vagabundierende“ Akteure lose miteinander gekoppelt waren. Das kommunikative Wechselverhältnis zwischen sozialdemokratischem Lehrerverein und Schulkapiteln führte durch einzelne Akteure, die mindestens an beiden Orten wirkten, zu Verflechtungen und bildungspolitisch horizontalen Handlungslogiken. Folgt man der Lesart von Emil Gassmann zu Beginn der 1930er-Jahre, dann standen die Schulkapitel direkt nach dem Ersten Weltkrieg für einen Teil der Lehrpersonen zur Disposition, so dass ihre „Beseitigung“ oder „Ersetzung“ gefordert wurde.³³

²⁹ Vgl. Protokollbuch, Soz.-dem. LV, SOZARCH, Ar 201.252.1, 10.12.1906, S. 19-22.

³⁰ Vgl. Protokollbuch, Soz.-dem. LV, SOZARCH, Ar 201.252.1, 06.10.1916, S. 223.

³¹ Protokollbuch, Soz.-dem. LV, SOZARCH, Ar 201.252.1, 02.09.1918, S. 268.

³² Vgl. Bürgi 2010.

³³ Vgl. Gassmann 1934, S. 37.

2.2 „Grippefurcht“ – Schulkapitel als gefährdete und riskante „Gesamtkörper“?

Neben einer institutionellen Krise, die sich in konkurrierenden Orten der bildungspolitischen Vertretung von Lehrpersonen manifestieren konnte, hinterließ insbesondere das Jahr 1918 mit seiner Grippewelle auch Spuren in den Schulkapiteln. Sie machte den Körper von Lehrpersonen zum „gefährdeten Körper“, der, in Zeiten einer Pandemie, dem sozialen Arrangement von Schulklassen „ausgesetzt“, zum „riskanten Körper“ werden konnte, welcher einmal infiziert, wiederum für andere Zusammenkünfte eine Gefahr bedeutete.³⁴ Die Wucht der Spanischen Grippe, für Schweizer Behörden zunächst schwer erkennbar, beeinträchtigte das öffentliche Leben stark, so dass Schulen geschlossen oder der Schulanfang verschoben wurde.³⁵

Im Bezirk Horgen tagte im Sekundarschulhaus Richterswil die Versammlung der Schulkapitelteilnehmer Ende November 1918 „im Zeichen der Grippe und der Grippefurcht, denn nur eine kleine Zahl von Kollegen hat sich dazu eingefunden“.³⁶ Dass die „Grippefurcht“ nicht unbegründet war, betonten Einträge aus dem Nekrologe-Buch des Schulkapitels. So wurde an der Kapitelversammlung im Herbst 1919 in Horgen durch ein Mitglied dem 26-jährig an den Folgen der Spanischen Grippe verstorbenen Sekundarlehrer Karl Sutter gedacht. Das Basisnarrativ in dieser Rede war Rettung und Erlösung eines jungen vielversprechenden Pädagogen:

Gewissenhaft bereitete er sich auf die Schulstunden vor und erlabte sich dabei in der Musik, indem er seiner Violine lauten Jubel entlockte. [...] Da riss das Schicksal mit rauher [!] Hand den schönen Traum entzwei. Schon im Sommer 1918 erkrankte er [...] an der Grippe. [...] Am Tage vor dem Kapitel liess er seinen Kollegen melden, er könne nicht mitkommen, er habe stark Fieber. Heimreisen konnte er nicht mehr; seine Mutter musste ihn in Oberrieden pflegen. Die Krisis einer Lungenentzündung, die sich zur Grippe gesellt hatte[,] überwand er glücklich & schien auf dem Weg zur Genesung zu sein. An seinem Geburtstage schmückten Schülerinnen in froher Hoffnung sein Krankenzimmer mit Blumen. Da starb er plötzlich; geronnenes Blut war in sein Herz gekommen und hatte die schwache Lebenskraft gebrochen. – Auf dem Kirchhof der Realp liegt er begraben, allen Enttäuschungen & Bitterkeiten des Lebens für immer enthoben.³⁷

³⁴ Vgl. Schroer 2005, S. 39f.

³⁵ Vgl. Senn 2018, S. 41. Welche Handlungsspielräume nichtmilitärische, kantonale, kommunale, kirchliche und gemeinnützige Akteure durch die Zuspitzung der sozialen Lage vorgefunden hatten resp. wahrnahmen, bleibt nach Einschätzung von Christian Sonderegger und Andreas Tscherrig ein Forschungsdesiderat (2016, S. 282).

³⁶ Schulkapitel Horgen, 30.11.1918, FBP, ZH HC III, 2, 2a.

³⁷ Schulkapitel Horgen Nekrologe, Karl Sutter (1893-1919), FBP, ZH HC III 2, 1b.

Karl Sutter überlebte nicht, aber als zentrale Figur des Nekrologs wurde der als gewissenhaft beschriebene Pädagoge zum Geretteten und auch Erlösten. Aus bereits einer ausweglos erscheinenden Situation wird er (durch die Pflege seiner Mutter) gerettet, um in dramatischer Verdichtung sich für das Fehlen in der Schulkapitelversammlung entschuldigend doch noch kurz danach zu sterben. Mit der Umschreibung: „allen Enttäuschungen & Bitterkeiten des Lebens für immer enthoben“ wurde die unerträgliche Gegenwart durch einen Erlösungsgedanken mit einer besseren, nun transzendenten Zukunft verbunden.³⁸ Sutter gehörte zu dem Teil der Bevölkerung, der überraschenderweise am stärksten von der Spanischen Grippe betroffen war: Männer im zweiten und dritten Lebensjahrzehnt, Personen, die eigentlich zum körperlich widerstandsfähigsten Teil der Bevölkerung gehören.³⁹ Wird der Körper als eine „unhintergehbare Größe für die Erklärung des Sozialen“ angeführt,⁴⁰ und angenommen, dass die Organisation des Schulfeldes auf die Sichtbarkeit individueller Körper angewiesen war und ist, befanden sich die Schulkapitel 1918/19 als „Gesamtkörper“, der auf die „politisch geformten Körper“ setzte,⁴¹ in einem problematischen Zustand.

Der Rettungs- und Erlösungsgedanke spielte auch außerhalb von Nekrologen in der Schweiz gegen Ende des Ersten Weltkriegs in Zeiten sozialer und kultureller Umbruchsituationen eine große Rolle: Eine Quelle für den damals häufig genutzten Topos „Rettung“ bildete die Schrift *Die neue Schweiz* vom religiös-sozialistisch inspirierten katholischen Theologen Leo Ragaz, in der recht unspezifisch die Jugend aufgefordert wurde, „alte Geistesbequemlichkeiten“ abzulegen und intellektuelle sowie moralische Eigenständigkeit gegenüber als nichtschweizerisch wahrgenommene geistige Strömungen (wieder) zu erlangen.⁴² Ob und wie religiös-sozialistische Wissenspräsentationen sich mit Debatten in den Schulkapiteln verquickten, wird zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen.

3 Gremienpraxis zwischen Institutionen-Vertrauen und Strukturkritik

Trotz der soeben skizzierten Krisenzeit waren für die Mitglieder der Schulkapitel die über mehrere Jahrzehnte wenig angetasteten Strukturen des Gremiums für Fortbildung und bildungspolitische Orientierung zugleich gegeben und gemacht. *Gegeben*, da die Angemessenheit bestimmter Gremienpraktiken kaum

³⁸ Vgl. Lehmann/Thüring 2015, S. 14.

³⁹ Vgl. Sonderegger/Tscherrig 2016, S. 266; Senn 2018, S. 40.

⁴⁰ Schroer 2005, S. 8.

⁴¹ Nigro 2015, S. 35.

⁴² Vgl. Ragaz 1918, S. 36f.

zur Diskussion stand. Vorträge, vorbereitet von eingeladenen Gästen oder Schulkapitelmitglieder, zentrierten sich – in heutiger Terminologie – um schul- und berufsfeldnahe Themen, wie etwa *Ueber jugendliches Verbrechen*, *Die Schule im Kampf gegen Tuberkulose* oder *Unsere Demokratie*. Als gemacht und damit als herstellbar wurden die Strukturen betrachtet, wenn auch der durch gemeinsame Interpretation gestiftete Zusammenhang, die gemeinsame Ausübung von Praktiken und die geteilte Deutung der Praktiken nicht mehr richtig funktionierten,⁴³ gestört wurden oder die Handlungsrouinen an die Kommunikationsoberfläche gerieten. Schon im Frühjahr 1913 schien sich jedoch eine Krise der Kapitel anzudeuten: „In gewohnter Art wurde auch dieses Jahr in den verschiedenen Sectionen gearbeitet“, berichtete Sekundarlehrer Bühler aus Wetzikon und bestätigte die Handlungsroutine im Schulkapitel, führte jedoch weiter aus,

dem Absenzenverzeichnis ist zu entnehmen, dass die Reihen der Wissensdurstigen sich beständig lichteten. Dieser Grund [...] hatte hauptsächlich zur Folge, dass der Beschluss gefasst wurde, für das laufende Jahr die Sektionsversammlungen aufzuheben und an deren Stelle eine vierte Kapitelsversammlung abzuhalten.⁴⁴

In dem Protokoll wird das bereits in der Einleitung erwähnte Schulkapitelmitglied Emil Jucker genannt, der in der Versammlung ausführt, dass ihm die jetzige Organisation nicht gefalle und er sich von einer Neueinteilung, vielleicht einer solchen nach Interessengruppen, mehr verspreche. Die Schulkapitel scheinen in dieser Zeit für Jucker eine bedeutsame Bühne dargestellt zu haben, sein Wirken schien in dem Schulkapitel zentral als Katalysator für verschiedene Themen gewesen zu sein. Mit seinen Beiträgen, die sich sowohl auf Organisations- und Strukturfragen als auch auf gesellschaftliche Strömungen wie etwa Anarchismus oder Fürsorge-Bewegung beziehen konnten, eröffnete er in dem Schulkapitel Hinwil verschiedene Denkwege.⁴⁵ Die Debatten um die äußere Ordnung bedingten für die Schulkapitelmitglieder eine Herausbildung von Wissensfeldern. Die neuen Erkenntnisse, die sich womöglich für ein bildungspolitisches Kraftfeld auch als ein Zuwachs an Bedeutsamkeit und Macht für die Lehrpersonen herausstellen konnten, durften etwas kosten:

Einen schönen Zug des Strebens nach stetiger Fortbildung bezeugten unsere Kapitularen, indem sie sich bereit erklärten, aus ihrer eigenen Tasche dazu beizutragen,

⁴³ Vgl. Jaeggi 2014, S. 106.

⁴⁴ Schulkapitel Hinwil, 24.05.1913, FBP, ZH HC III 4, 5, S. 267.

⁴⁵ Vgl. Hoffmann-Ocon 2016a, S. 262.

um hin und wieder einen tüchtigen, auswärtigen Referenten in unsern Versammlungen anhören zu können.⁴⁶

Mit der Kritik und Infragestellung der Schulkapitelstrukturen wurden die eigenen routinisierten Handlungsabläufe auf einmal ausdrücklich gemacht und neu bewertet. Die Irritation der alltäglichen Routine mobilisierte praktisches Wissen.⁴⁷ Emil Jucker repräsentierte in dieser Praxis einen die Strukturen „bewusstmachenden Kritiker“, der streckenweise gegen Konformitätszwänge opionierte. Derartige bewusstmachende Kritik operierte im Modus einer Institutionenkritik, die bei den gesellschaftlichen Institutionen ansetzte und das Ausmaß der in ihr eingelassenen strukturellen Gewalt zum Vorschein brachte, aber gleichzeitig Vertrauen in das Potenzial des Lehrpersonengremiums hatte. So zumindest ließe sich die bereits erwähnte Formulierung verstehen, dass Jucker die jetzige Organisation der Sektionen und Schulkapitel nicht gefalle. Der Beschluss von 1913 wurde interessanterweise zunächst nicht in Kraft gesetzt, es kam zu keiner Veränderung der gewohnten Praxis, andere kriegsbedingte Themen drängten sich vor. Erst im Mai 1918 geriet die Frage nach dem Fortbestand oder die Aufhebung der Sektionen wieder stark in den Blick des Schulkapitels. Emil Jucker referierte:

Die Sektionen in ihrer bisherigen Form haben sich überlebt. Es soll ein Provisorium nach neuen Grundsätzen geschaffen werden. Der Sprechende wünscht Arbeitsgemeinschaften und zwar in dem Sinne, dass die Arbeit von Lehrerschaft und Schule auch nach aussen hin zur Geltung kommt, – keine passiven Redekränzchen.⁴⁸

Mit dieser Äußerung deutet sich an, dass die Zeit des Ersten Weltkrieges als gesamteuropäisches Phänomen eine Zäsur markieren und als Katalysator wirken konnte.⁴⁹ Eine Transformation der Schulkapitel stand bevor. Juckers Rede von den Sektionen, die sich in ihrer bisherigen Form überlebt hätten, sollte wohl den Anschein von einem naturwüchsigen und unabänderlichen Prozess des Wandels von Sektionen geben. Doch dieses Verständnis teilten offenbar nicht alle Kapitelteilnehmende. Lehrer Huber aus Rütli formulierte einen Gegenantrag: „Die Sektionen möchten in dem bisherigen Sinne wenigstens solange bestehen, bis die Frage der Auflösungen in den obligatorischen Sektionsversammlungen geprüft worden sei“.⁵⁰ Zwar versuchten Anhänger von Jucker, wie etwa Lehrer Dubs aus Hinwil, einen weiteren Antrag mehrheitsfähig

⁴⁶ Schulkapitel Hinwil, 24.05.1913, FBP, ZH HC III 4, 5, S. 268.

⁴⁷ Vgl. Jaeggi 2014, S. 12.

⁴⁸ Schulkapitel Hinwil, 11.05.1918, FBP, ZH HC III 4, 5, S. 351.

⁴⁹ Vgl. Barth 2016, S. 154f.

⁵⁰ Schulkapitel Hinwil, 11.05.1918, FBP, ZH HC III 4, 5, S. 351.

werden zu lassen, demzufolge die Sektionen sofort aufgehoben „und an ihrer Stelle kleine beweglich Apparate, nämlich Arbeitsgemeinschaften [...] auf freiwilliger Basis [treten]“ sollten, aber in der Abstimmung wurde der Antrag Huber angenommen.⁵¹ Dubs Antrag wäre bei einem Erfolg auf eine Erprobung neuer Repräsentationsformen hinausgelaufen. Die Vorstellung einer Wahl von kleinen Basiseinheiten durch die mitwirkenden Mitglieder, wie sie Jucker und Dubs mit den Arbeitsgemeinschaften vorschlugen, erscheint aus der Retrospektive nicht unberührt von damals zirkulierenden rätendemokratischen Modellen gewesen zu sein.⁵² Zumindest, so hielt es 1933 Emil Gassmann fest, dachte in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg

die überwiegende Zahl der Volksschullehrer nicht [...] an eine vollständige Beseitigung der Kapitelversammlungen; denn mit der Organisation der Kapitel ist das wichtige Recht verbunden, Abgeordnete in die Schulaufsichtsbehörde, die Bezirksschulpflege zu wählen.⁵³

Ziemlich genau ein Jahr später fand die bildungspolitisch aufgeladene Debatte im Mai 1919 im Wirtshaus „Schweizerhof“ ihren prägnanten Ausdruck in einer Versammlung des Schulkapitels.⁵⁴ Die Betriebstemperatur durch intensive Debatten schien sich 1919 ohnehin stark erhöht zu haben: „Da die Diskussion voll in Anspruch genommen werden dürfte, [...] wird [...] um pünktliches Erscheinen gleich nach Eintreffen der Züge gebeten“, hieß es auf der Einladung zur gemeinsamen Versammlung der Schulkapitel Hinwil, Pfäffikon und Uster. Anstelle des verhinderten Sekundarlehrers Huber referierte Lehrer Binder. Er versuchte – obwohl Huber Skepsis gegenüber dem Vorgehen der Fraktion Juckers, die Sektionen sofort abzuschaffen, geweckt hatte –, die Auflösung der Sektionen zu fundieren und für die Einführung von freien Vereinigungen auf der Grundlage eines Arbeitsprogramms zu plädieren.⁵⁵

So haben die Sektionen nicht das gebracht, was durch ihre Gründer von ihnen erwartet wurde. Wohl seien manche gediegene Vorträge gehalten und ausführlich Programme aufgestellt worden, aber es sei nicht gelungen, die Mitglieder zu „mitarbeitenden Mitgliedern heranzuziehen“, führte der Referent Binder aus. Die meisten beschränkten sich auf das Zuhören und einige Wenige arbeiteten. Der Grund für diesen Misserfolg sei in den Zeitumständen zu suchen: Lehrer verbrächten viele Monate im Militärdienst und durch ungünstige

⁵¹ Ebd., S. 352.

⁵² Vgl. Förster 2018, S. 31.

⁵³ Gassmann 1933, S. 616.

⁵⁴ Vgl. Schulkapitel Hinwil, 06.09.1919, FBP, ZH HC III 4, S. 5.

⁵⁵ Ebd.

Verkehrsverhältnisse seien Mitglieder nur schwer zu Versammlungen zusammenzubringen.⁵⁶ Die widerspruchslöse Annahme des Antrags, die Sektionen aufzulösen, wurde bemerkenswerterweise mit dem für Pädagogen wohl schmerzhaften Scheitern in Verbindung gebracht, die Mitglieder zu erziehen. Aber auch das Format der freien und selbstorganisierten Vereinigungen setzte auf Pädagogisierung: Diese sollte jedoch, ähnlich wie bei bürgerlichen Selbstbildungskonzepten, bereits weitgehend abgeschlossen sein, so dass sich gleichgesinnte Erwachsene engagiert und frei austauschen können. Es ist nicht auszuschließen, dass die Krisen- und Kriegszeit vor und während des Ersten Weltkriegs einerseits den institutionellen Veränderungsdruck förderte, jedoch andererseits – als eine Art weitere Bedeutungsschicht – die Pädagogisierungsambitionen dem „Austesten von Grenzen des Protests“ zuwiderliefen.⁵⁷ Die Auflösung der Sektionen bedeutete eine Zäsur, waren doch die Schulkapitel und ihre Sektionen eine mit der Entfaltung der öffentlichen Volksschule im 19. Jahrhundert anerkannte und in Sachen Lehrpersonenfortbildung erfolgreiche Institution, die bildungspolitische Prozesse eines Wissensaufbaus initiierte und begleitete. Die mit ihr verbundene spezielle Form der Wissensproduktion durch selbstorganisierte Referate seitens der Kapitelmitglieder oder externer Referenten aus den Bereichen der Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Medizin gehörte wie ein Schatten zu der ständigen Arbeit des Gremiums. Die reflexiven Formen der verhandelten verschiedenen Wissen bedingen mit, dass die Schulkapitel, wie in Hinwil, sich immer wieder selbst thematisierten, kritisierten und reformierten – eben auch, wenn die Erziehungsambitionen gegenüber den eigenen Mitgliedern fehlschlügen.

4 Wissens- und ideologische Deutungskämpfe

Die Mitglieder der Schulkapitel verfolgten eine Art Erkenntnismodell der pädagogischen Beobachtung: Die Leitfäden der Lehrpersonenbildung wurden als unwissenschaftlich entlarvt und Wissensbestände und Vermittlungssettings in Frage gestellt. In der intensiv geführten Debatte, wo die Grenzen des erziehenden Unterrichts liegen könnten, wurden mehrheitlich Vorbehalte gegen eine das Lehrerhandeln einschränkende Perspektive geäußert. Während dieser Kontroverse veränderten sich die Praktiken der Dokumentation.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Vgl. Tanner 2014, S. 15.

4.1 Lehrerseminar, schulisches Wissen und Dokumentationspraktiken

Die Selbstreflexion und Infragestellung der Schulkapitel als Weiterbildungsinstitution wurde flankiert durch das Simulieren eines quasi-akademischen Habitus. Dementsprechend wurden von den Lehrpersonen nicht nur die institutionalisierten Formen der Schulkapitel mit ihren Sektionen hinterfragt, sondern auch Lehrerseminare als Orte, die eine eher schulische Wissensproduktion organisierten: „Die heutige Lehrerbildung riecht an allen Ecken und Enden nach dem Leitfaden“ – diese Zuschreibung des Sekundarlehrers Rudolf Brunner an der Kapitelversammlung im Bezirk Affoltern im Mai 1918 zielte auf die zeitgenössische Wahrnehmung, dass es der Lehrerbildung nicht möglich sei, aus unreifen Personen starke freie Menschen zu machen und mündete in die Frage: „Wie lange soll noch dem werdenden Lehrer die Hochschule verschlossen bleiben?“⁵⁸ Sowohl das vier- als auch das fünfklassige Seminar wurden als berufliche Sackgasse abgelehnt. Die Berufsbildung sollte gemäß den Forderungen von Seiten der organisierten Lehrpersonen an der Hochschule stattfinden und von der allgemeinbildenden Mittelschule abgetrennt sein. Damit lag eine Positionierung der Unterrichtenden zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor, die im Kanton Zürich nach dem Scheitern 1872 des Unterrichtsgesetzes des Erziehungsdirektors Johann Kaspar Sieber, welches eine Verlegung der Lehrpersonenbildung an die Universität verlangte, erst einmal nicht mehr unterstützt wurde. Unter der Leitung des Erziehungsdirektors Heinrich Mousson (Amtszeit: 1914-1929) wurde die Primarlehrerausbildung in Seminaren und eine Lehrerbildungsreform der kleinen Schritte gutgeheißen.⁵⁹

Die Rhetorik der verhassten Leitfaden-Lehrerbildung lag vielen bildungspolitischen Exponenten der organisierten Lehrpersonen auf der Zunge. Sie fürchteten, dass unter den Bedingungen der anlaufenden sozialtechnologisch inspirierten Moderne viele Berufe außerhalb des Schulfelds akademisiert wurden, während die Lehrpersonenbildung in der eigenen Wahrnehmung am Seminar in einem Zustand aus pädagogischen Schlagwörtern und Maximen verbleibt, die sich in formelhaften Lehrbuchwissen erschöpften:⁶⁰ „Da macht sich Schablonismus breit, ein handwerkmäßiges Arbeiten nach bewährter ‚Methode‘, geheiligt durch jahrelange Verwendung und geschätzt vor allem wegen – ihrer Bequemlichkeit“, so Konrad Brandenberger 1918 in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* (SLZ) in einem Beitrag mit dem Titel *Lehrer und pädagogische Wissenschaften*.⁶¹ Die Diskussionen und Forderungen zu einer Verlegung der

⁵⁸ Schulkapitel Affoltern, 11.05.1918, FBP, ZH HC III 1, S. 6.

⁵⁹ Vgl. Lussi Borer/Criblez 2011, S. 254; Ziegler 1998, S. 35.

⁶⁰ Vgl. Gugerli/Kupper/Speich 2005, S. 19.

⁶¹ Brandenberger 1918, S. 148.

gesamten Lehrpersonenbildung an die Hochschule waren im Kanton Zürich nicht neu, sondern begleiteten sie seit diese staatlich organisiert wurde.⁶²

Aus einer praxeologisch sensiblen Sicht fällt auf, dass die Art der Dokumentation und Protokollierung im Schulkapitel sich veränderte. Ein Umbruch in der Dokumentationsform lässt sich für das Jahr 1918 ermitteln: Zuvor wurden die Sitzungen handschriftlich protokolliert und lediglich zu ausgewählten Versammlungen klebten die Schreibenden in das Protokollbuch an den Anfang der Aufzeichnungen die gedruckte Einladung hinein. Mit dem Jahr 1918 ist zu beobachten, dass nicht nur für besondere Versammlungen, sondern auch für als bedeutsam geltende Vorträge Ankündigungen oder Forderungen auf Handzetteln resp. Flugblättern gedruckt wurden, die dann – so die Annahme – in das handschriftliche Protokoll integriert werden sollten. Diese neue Instrumentierung verlieh dem Protokoll eine Art performative Bedeutung:⁶³ Flugblätter wurden nicht nur Teil des Protokolls, sondern zuvor gleichzeitig zum Anlass und zentralen Gegenstand von Debatte und Kommentar. Die gedruckten Leitsätze der Lehrerbildungskommission des Schulkapitels Hinwil könnten einen Hinweis für die bildungspolitische Identifikation vieler Mitglieder mit den Akademisierungs- und Verwissenschaftlichungsforderungen geben. Nach dem Willen der meisten Mitglieder sollte den Forderungen mit einer Trennung der Lehrpersonenbildung in eine vorbereitende, allgemeinbildende – und allen Mädchen offenstehende – Mittelschule und in eine universitäre mindestens dreisemestrigere Berufsausbildung begegnet werden. Für eine solche hochschulmäßige Gestalt galten die Auflösungen des kantonalen Seminars Küsnacht und der Seminarabteilung der städtischen höheren Töchterschule bzw. ihre Umwandlung in neusprachliche Gymnasien als notwendig.⁶⁴

Die Leitsätze erfassten den Erwartungshorizont vieler Kapitelteilnehmenden und erinnern heute daran, dass eine Praxis in diesem Gremium darin bestand, in Alternativen und Optionen zu denken – was wiederum ein Kennzeichen für „neue Unsicherheiten und neue Möglichkeiten“,⁶⁵ generell für die Offenheit der damaligen Lehrerbildungssituation ist. In der Praxis liefen die Forderungen gegenüber einer universitären Umgestaltung auf Anliegen hinaus, die nicht nur an verschiedenen Orten der Lehrpersonenbildung in der Luft lagen, sondern an Seminaren durch einzelne Gruppierungen oder Akteure als Versuchsanordnungen, auf Probebühnen und Umschlagplätzen für neue Wissensordnungen bereits Konkretisierungen erfahren hatten. Denn die Verknüpfung von wissenschaftlichen und pädagogisch-schulpraktischen Wissen war bereits in vollem

⁶² Grube/Hoffmann-Ocon 2015, S. 40f.

⁶³ Vgl. Hess 2015, S. 85.

⁶⁴ Hoffmann-Ocon 2016b, S. 163f.

⁶⁵ Vgl. Müller/Tooze 2015, S. 10.

Gang: Wissenschaftlichkeit in der Lehrpersonenbildung konnte auch ein Ensemble von Tugenden, Werten und Haltungen bedeuten, das die Unterrichtspraxis anleiten und steuern sollte,⁶⁶ so wie es in Übungsschule an der Universität Zürich realisiert wurde, in der sowohl seminaristisch als auch universitär Studierende Unterrichtspraktika absolvierten.⁶⁷ Weiterführend könnte gefragt werden, ob im Zürcher Fall hinter der Idee der Universität als einziger Ort der Lehrpersonenbildung ein eigenständiger Diskurs über die Akademisierung des Lehrberufs stand oder ob diese Forderungen einer Kritik von etablierten Seminarorten folgten.

4.2 Pädagogische Lebenslügen und Grenzen der Erziehung

Der Ton in den Protokollaufzeichnungen der Schulkapitel ist in der Retrospektive sehr unterschiedlich – teilweise wirkt er nüchtern-distanziert, gerade wenn es um Zusammenfassungen einzelner Vorträge ging, teilweise wirkt er aktivistisch, wenn von Abstimmungen berichtet wurde. Die Debatten nach sich ziehenden Referate basierten oftmals auf der zeitgenössischen Vielfalt an politischen, philosophischen und ökonomischen Ideen. Das Debattenklima unter den Kapitelteilnehmenden bestand weniger aus einem „Vergangenheitsweh“, sondern drängte eher nach der Auflösung von pädagogischen „Lebenslügen“. ⁶⁸ Die versammelten Lehrpersonen beanspruchten die Auseinandersetzung mit diversen Gesellschafts- und Kulturkonzeptionen. Es kam in den Debatten zu Übernahmen, Kombinationen, Reduktionen und Verflechtungen einzelner Versatzstücke, die oftmals für das Berufs- und Schulfeld „umgewertet“ wurden, so dass sich womöglich auch ein neuer Wissenstyp herausbildete. Die Krisenzeit während und nach dem Ersten Weltkrieg hatte – zunächst nur bei einem kleineren Teil, der womöglich die Vergemeinschaftungs- und auch gleichzeitige Exklusionstendenzen durch Programmatiken der nationalen Erziehung skeptisch betrachtete –, ⁶⁹ Argwohn gegenüber umfassenden Pädagogisierungsansprüchen geweckt. Daher spielte das Thema „Grenzen der Erziehung“ eine entscheidende Rolle für die Diagnose, dass in einer dekadenten Zeit jeder jeden erziehen wolle.⁷⁰ Dieses Urteil sickerte bis in die Schulkapitel hinein. In der im Schulhaus Aeugst im September 1921 stattfindenden Versammlung des Bezirks Affoltern reicherte Lehrer R. Bosshard aus Herferswil seinen Vortrag mit der Perspektive an, dass ein guter Erzieher nicht beabsichtige, durch seinen Willen auf anderen Menschen einzuwirken. Was Erzieher

⁶⁶ Vgl. Klein 2016, S. 139.

⁶⁷ Vgl. Stettbacher 1916.

⁶⁸ Vgl. Strasser 2018, S. 22.

⁶⁹ Vgl. Hoffmann-Ocon/Bascio 2018.

⁷⁰ Vgl. Grisebach 1924, S. 7f.

vielmehr könnten sei, diese negativen Kräfte zu bekämpfen. Unterrichtsmethoden seien Umwege: „Hätte der grössere Teil der Lehrerschaft so gewirkt, heute stünde es um die Menschheit anders“. ⁷¹ Hier standen die überspannten Erziehungsbemühungen zu einer Gemeinschaft während der Kriegs- und Krisenzeit in der Kritik. Bosshard führte weiter aus, dass der Lehrer in jedem Schüler ein Individuum sehen müsse, dessen Entwicklung er nicht hemmen, sondern nur leiten solle. Die Nivellierung sei der Feind der Persönlichkeitsbildung, der Untergang alles Großen. Psychologisches Studium täte mehr not als das Arbeitsprinzip. ⁷² So wandte er sich gegen Positionen, wie diejenige des unter Zürchern Pädagogen hoch gehandelten Arbeitsschulpädagogen, Sozialdemokraten und Grütlians Robert Seidel, der noch 1915 vor dem Schulkapitel Zürich im Tonhalle-Pavillon für ein Ende der Individualpädagogik plädiert und nach einer Erziehung des „Menschen für den Staat“ und als „Glieder der Volksgemeinschaft“ gerufen hatte. ⁷³

Der Lehrer, der die an sich individuell begabten und talentierten Schüler zur Mediokrität drängt, sie in den Worten von Bosshard „nivelliert“, eben seine Grenzen des Erziehungsgeschehens nicht erkennt und Individualität zerstört, war der Stoff zeitgenössischer Bildungs- und Schulkritik. Insbesondere für anti-egalitäre Konnotationen und Versatzstücke wurden die Werke Friedrich Nietzsches als Fundgrube genutzt, aus der sich von der Argumentationsbildung her auch die Mitglieder der Schulkapitel bedienten. ⁷⁴ In seinen Basler Vorlesungen, die unter dem Titel *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (1872) später publiziert wurden, äußerte Nietzsche: „Nicht Bildung der Masse kann unser Ziel sein: sondern Bildung der einzelnen ausgelesenen, für große und bleibende Werke ausgerüsteten Menschen“. ⁷⁵ Für Volksschullehrpersonen mussten seine effektvollen Thesen eigentlich ein Greuel sein. Sie waren dazu angetan, elitäre Implikationen hervorzurufen. Dennoch blieb die Lektüre seiner Bücher sowohl unter Seminarlehrpersonen als auch Seminaristen populär. Der Gründungsdirektor des Zürcher Oberseminars, Walter Guyer, sprach etwa in seinem 1949 an die Seminarkandidaten adressierten Lehrbuch rückblickend davon, dass in den

⁷¹ Schulkapitel Affoltern, 17.09.1921, FBP, ZH HC III 1, S. 6.

⁷² Vgl. Schulkapitel Affoltern, 17.09.1921, FBP, ZH HC III 1, S. 6.

⁷³ Schulkapitel Zürich, Abteil I-IV, 27.02.1915; Hoffmann-Ocon 2016, S. 257a.

⁷⁴ Vgl. Niemeyer 2016, S. 54.

⁷⁵ Nietzsche 1912, S. 333.

letzten vierzig Jahren [...] Nietzsches aufrüttelnde [...] Gedanken [...] nicht nur zu einer realistischen Sicht in die Abgründe der menschlichen Existenz, sondern oft auch nur zur eigentlichen Verzweiflung und zur Kapitulation vor der Entscheidung

führten.⁷⁶ Womöglich kam es aber auch zu einer differenzierten Wahrnehmung durch die Volksschullehrpersonen, die sich mit Nietzsches Aussagen über die zunehmende Gleichgültigkeit der Jugend gegenüber nicht unmittelbar verwertbaren Wissensbeständen stark identifizieren konnten. Nietzsche zielte auf eine wahrgenommene Bildungsströmung ab, in der es als vordringlichste Aufgabe erscheint, „couranten“ Menschen eine rasche Bildung zu vermitteln, damit diese schnell zu geldverdienenden Wesen werden könnten.⁷⁷ Selbst der in Zürich Aussersihl tätige Arbeiterarzt, Sozialdemokrat und Anarchist Fritz Brupbacher thematisierte anhand der Nietzsche-Lektüre die Befreiung des Individuums und die Revolte gegen die Bourgeoisie.⁷⁸

Während die Werke von Nietzsche bereits jahrzehntelang vorlagen, jedoch erst an der Schwelle zum 20. Jahrhundert zum populären Gegenstand der Reflexion wurden, legte der Philosoph und Pädagoge Eberhard Grisebach seinen direkt nach dem Ersten Weltkrieg publizierten Überlegungen die Annahme der Grenzen der Erziehung zugrunde. Grisebachs Ansatz – der „Bildung“ nur als „Selbstbildung“ gelten ließ, als ein Wissen um eigene Grenzen, die uns den „Abstand von der Vollendung“ zeigen – vertrug sich nicht mit der Pädagogik im Sinne volkserzieherischen Denkens.⁷⁹ Demnach widerspricht „Gebildetein“ dem Wesen der Bildung, Bildung sei nie vollendet und erfordere „Fragen“ und „ewiges Forschen“.⁸⁰ „Jeder will heute jeden erziehen“, diese bereits erwähnte und von Grisebach als „Erziehungssucht“ etikettierte Verhalten, dieses Durcheinanderschreien von verschiedenen „Ich-Parteien“, die mit ihrem Willen auf andere einwirken wollen, ganz ähnlich wie Bosshard es vor dem Schulkapitel referierte, war für Grisebach ein Ausdruck von Anarchie und Dekadenz der unmittelbaren Nachkriegszeit.⁸¹

4.3 Die pädagogische Revolution

Wenn man nach Referenzen und Kontexten der Vorträge sucht, die während der Schulkapitelversammlungen präsentiert wurden, wird die intensive Beschäftigung mit damals aktuellen, pädagogisch relevanten Schriften besonders

⁷⁶ Guyer 1949, S. 290.

⁷⁷ Nietzsche 1912, S. 298f.

⁷⁸ Vgl. Michalzik 2018, S. 43.

⁷⁹ Grisebach 1919, S. 375-377.

⁸⁰ Ebd., S. 377.

⁸¹ Grisebach 1924, S. 38.

deutlich. Eine Vorliebe für Schriften mit pathetischer Tonlage und bildungspolitischer Programmatik ist dabei zu beobachten. Allerdings ließen sich die Lehrpersonen von scheinbar neuen Betrachtungsweisen nicht automatisch dominieren, sondern verstärkten – fast schon in ritueller Weise – ihre Bemühungen, diese mit dem Berufs- und Schulfeldbezug vorherrschende pädagogische Ordnungen zur Geltung zu bringen.

Dem Protokoll der Schulkapitelversammlung von Horgen Anfang Oktober 1920 zufolge erstreckte sich der Vortrag des Sekundarlehrers J. Eugster aus Wädenswil im Schulhaus Samstagern (heute Gemeinde Richterswil) ohne Pause auf volle eineinhalb Stunden. Gefiltert durch seine Lektüre stellte er Leonhard Ragaz' Überlegungen zur *Pädagogischen Revolution* vor:

Pfarrer Ragaz will den Aufbau der Zukunftsschule in Form einer religiösen, sozialen und pädagogischen Revolution durchführen. Er ist kein Freund der Staatsschule, obschon er ja auch Staatsbrot isst. Das rührt wohl von seiner ganz sonderbaren Staatsauffassung her, bei der kein geordneter Staat bestehen könnte.⁸²

Ragaz, der Pfarrer mit dem Sensorium für soziale Anliegen, trat zu Beginn der 1920er-Jahre, also zur Zeit der Publikation der *Pädagogischen Revolution*, von seiner Professur für systematische und praktische Theologie an der Universität Zürich zurück, um eine religiös-soziale Bewegung mit Tätigkeitsfeld im Zürcher Arbeiterquartier Aussersihl zu befeuern.⁸³ Seine Entwürfe für Hochschule und Volksschule verstand er als Ideal, als ein „Programm für eine lange Arbeit und einen grossen Kampf“ und „nicht [als] etwas, das morgen oder übermorgen durch eine Behörde oder ein Komitee gemacht werden kann“.⁸⁴ Diese langfristige und auf eine Art soziale Erlösung zielende Anlage schien in der Schulkapitelversammlung wenig gewürdigt worden zu sein, auch wenn der Erlösungsgedanke in Bezug auf die Grippewelle noch verfangen hatte. Die Empörung bezog sich vor allem auf den antistaatlichen Charakter der Schulideen und der Schulkritik des Armenpfarrers. Dazu bemerkt das Protokoll:

Ragaz verlangt *freie* Schulgemeinden, nach religiösen, politischen und sozialen Gesichtspunkten. Ein ganz verführerisches Zukunftsbild entwirft Ragaz von der Freiheit dieser neuen Schule. Seine Losung ist: Weg mit dem Schulhaus, Lehrplan, Stundenplan, Schulmeister und Schulmeisterstock und all dem Kasernengraus. Auch der Schulzwang fällt weg [...]. Mit grossem Geschick verteidigt sich Herr Eugster gegen die Angriffe von Herrn Ragaz. Mit Recht verweist er ihn auf sein Arbeitsfeld. Auf

⁸² Schulkapitel Horgen, 02.10.1920, FBP, ZH HC III, 2, 2a.

⁸³ Vgl. Brassel-Moser 2012.

⁸⁴ Ragaz 1920, S. 102.

kirchlich-religiösem Gebiete könnte er viel Fruchtbare schaffen als an der Institution unserer Schule herum zu nörgeln.⁸⁵

Ragaz' Hoffnung zielte darauf, jegliche Form von Standesschule mit zwangsmäßigen und staatsdienenden Charakter zu beseitigen,⁸⁶ alle Schülerinnen und Schüler sollten die Mittelschule besuchen können, welche soziale Gerechtigkeit fördere. Schulen wurden dabei als demokratisch-öffentliche Räume gedacht, die auf lokaler Ebene durch die Praxis der Lehrpersonen und gesteuert durch Rückbindung an Vor-Ort-Gremien wirken.⁸⁷ Die nach Bezirken organisierten Schulkapitel hätten womöglich diese Funktionen einnehmen können. Aber die effektvollen Zukunftsbilder von Ragaz wurden mit erkenntniskritischen Bremsmanövern unter dem Hinweis der Verführung abgelehnt. Die Mehrheit der Schulkapitelteilnehmenden schien Ragaz' Zukunftsentwürfen kurz nach dem Ersten Weltkrieg eher zu misstrauen – getreu dem Motto: „Träume vom Paradies führen in die Hölle!“⁸⁸ Mit dem Vielerlei an bildungspolitischen Zukünften und divergierenden programmatischen Vorstellungen zeigte sich im Mikrokosmos der Schulkapitel, was Lucian Hölscher als die „längerfristigen Grundkonflikte“ und „inneren Spannungen“ bezeichnet, welche fast alle europäischen Gesellschaften im Zuge des industriellen Transformationsprozesses um 1900 erfasst hatten und diese „in sozial und weltanschaulich stark divergierende Lager zerfallen“ ließen.⁸⁹ Die soziale Revolutionsperspektive wurde zum Fluchtpunkt von positiven wie negativen Erfahrungen mit Zukunftsentwürfen einzelner Akteure. Während die im weiteren Sinne sozialistisch Inspirierten mit ihren bildungspolitischen Alltagspraktiken und gemeinsamen Deutungen darauf sann, dass Kommen der sozialen Revolution in der Hoffnung auf eine gesellschaftliche Erlösung zu beschleunigen, versuchten die Revolutionsgegner dies teilweise mit „Gegenrevolutionen“ oder konservativen Wenden zu verhindern oder in ständestaatliche und autokratische Regime umzumünzen. Insbesondere Ragaz erzeugte mit der Verknüpfung von religiösen, politischen und sozialen Gesichtspunkten in Form der pädagogischen Revolution einen eschatologischen Horizont, der auch als mentaler Schutz gegenüber den sozialen Leidenserfahrungen vieler kurz nach der Kriegszeit gedeutet werden kann. Nicht zwingend als Ausdruck für eine Erosion von tradierten gesellschaftlichen Milieus, aber als Merkmal für einen fortgeschrittenen „Verbürgerlichungsprozess“ der Volksschullehrpersonen könn-

⁸⁵ Schulkapitel Horgen, 02.10.1920, FBP, ZH HC III, 2, 2a.

⁸⁶ Ragaz 1920, S. 104.

⁸⁷ Vgl. Gabbard 2009, S. 28.

⁸⁸ Radkau 2017, S. 15.

⁸⁹ Hölscher 2016, S. 241.

ten die Abwehrreaktionen der Horgener Schulkapitelteilnehmenden verstanden werden. Die Revolutionsfurcht in diesem Publikum, das sich für gesellschaftliche und moderate Schulreformen durchaus mobilisieren ließ, schien erheblich gewesen sein; da nahm man soziale Unerlöstheit in Kauf und ersetzte die politische revolutionäre Überschreitung mit Überschreiten im Denken, etwa indem das vorherrschende Bildungssystem irritierende Ansätze referiert und damit im Raum bildungspolitischer Realitäten gleichsam domestiziert wurden.

5 Resümee

In den ersten Jahren nach dem Ersten Weltkrieg strukturierten neben entscheidenden Demokratisierungsschüben neue Unsicherheiten und neue Möglichkeiten den bildungspolitischen Handlungshorizont.⁹⁰ Erweiterungen im Wahlrecht standen vielerorts zur Debatte und waren Element von ungleichen, aber gleichzeitigen Entwicklungen resp. Demokratisierungsepisoden. In den Schulkapiteln kam es in einzelnen Bezirken zu enormen bildungspolitischen „Geschwindigkeitssteigerungen“ bis hin zur Abschaffung tradierter Gremienformen. Die Protagonisten in den Schulkapiteln oszillierten, womöglich aus Angst vor einem nichtgeordneten Ausnahmezustand, sowohl zwischen den Polen revolutionärer Rhetorik und Tradierung der Gremienlogiken des Politischen als auch zwischen schulischen Gremien und außerschulischen politischen Verbänden. Die Schulkapitel blieben nach 1918 bestehen, allerdings wurden die Binnenstruktur durch die Auflösung der Sektionen verändert. Eine Begleiterscheinung war, dass die Schulkapitel nicht mehr exklusive Orte der bildungspolitischen Meinungsbildung waren und deutlicher den Charakter eines Fortbildungsgremiums bekamen.

Die noch weiter zu erforschende Geschichte der Schulkapitel lässt sich mit einer moderat praxeologischen Perspektive als Geschichte multipler Temporalitäten nachspüren. Fraglich bleibt, ob sich die Jahre zwischen 1917 und 1923 für die Untersuchung der Schulkapitel als eigene Epoche zusammenfassen lassen, wie Daniel Schönplflug dies mit dem Begriff der Kometenjahre vorschlägt.⁹¹ Auf eine Sehnsucht nach neuen Formaten der Auseinandersetzung deutet einiges hin. Der Wunsch nach Veränderung der Fortbildungspraxis erzeugte eine breit abgestützte bildungspolitische Diskussionskultur und eine gewisse organisationale Experimentierfreudigkeit, allerdings schien die gerade hinter sich gelassene verstörende Gegenwart auch wenig Lust auf gefährlich

⁹⁰ Müller/Tooze 2015, S. 10.

⁹¹ Schönplflug 2017, S. 307.

erscheinende Zukunftsentwürfe gemacht zu haben. Mögliche Thesen von den Schulkapiteln als Kreativlabor erscheinen daher überzogen und würden verkennen, dass tatsächlich revolutionäre Themen in einer Gremienpraxis und mit einem Veränderungen eher fürchtenden Schulfeld und -personal auch ausgekühlt werden konnten. Die Analyse materieller Überlieferung, hier vor allem die Protokolle der Schulkapitelversammlungen, zeigt mit Blick auf Umgangsweisen in Gremien und Gebrauchsweisen von Ankündigungen und Flugschriften deutliche Verschiebungen. Eine solche Dokumentationspraxis verweist auf eine weitere Bedeutungsebene. Neben administrativen, quasi-schulbehördlichen und proto-akademischen Aspekten eines Protokolls, die den Charakter der wissenschaftlichen Durchdringung des verhandelten Gegenstands nahelegen konnten, konnte die neue Dokumentationsform als eine berufsständische Strategie begriffen werden, sich jenseits der Simulation gelehrter Rituale einer bildungspolitischen Anerkennung zu versichern.⁹²

Brüche, die auf grundsätzliche Veränderungen von Interpretationen geteilter Praktiken hinweisen, schienen eher selten gewesen zu sein.⁹³ Vielmehr lagen, „ein andauerndes (Wechsel-)Spiel zwischen Kontingenz und Kohärenz vergangener Alltagspraxis“ vorausgesetzt,⁹⁴ Irritationen von Routineschleifen in äußerlichen Ereignissen wie der in Grippewelle. Die Auflösung der Sektionen der Kapitelkonferenzen erfolgte wiederum als eine gemeinsam beschlossene Transformation des Bestehenden. Inwiefern dies auch die Praxis in einigen Schulbezirken veränderte, sich in Gastwirtschaften zu Versammlungen in einer Atmosphäre zu treffen, welche die politische Debatte befeuerte, wäre zukünftig weiter zu ermitteln. Womöglich war aus Sicht der Schulkapitelmitglieder „ihr Motor [...] die Affirmation des Unbestimmten. Sie bejahte[n] das Bild einer offenen Zukunft, statt in idealistischen oder utopistischen Träumereien“ gefestigte bildungspolitische Wege zu verlassen.⁹⁵

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Forschungsbibliothek Pestalozzianum (FBP)

Prot. Affoltern. Kapitelsversammlung, Samstag, den 11. Mai 1918, vormittags 9 Uhr im Schulhaus Hedingen, ZH HC III 1, 6.

Prot. Schulkapitel Hinwil 1902-1919. II. Kapitelsversammlung. Samstag, 24. Mai 1913 vormittags 9½ h im „Bären“ Bäretswil, ZH HC III 4, 5, S. 265-271.

⁹² Hess 2015, S. 89.

⁹³ Jaeggi 2014, S. 106.

⁹⁴ Haasis/Rieske 2015a, S. 33.

⁹⁵ Steinweg 2018, S. 59.

- Prot. Schulkapitel Hinwil 1902-1919. III. Versammlung. Samstag, den 11. Mai 1918 im „Löwen“ Rüti, ZH HC III 4, 5, S. 350-353.
- Prot. Schulkapitel Hinwil 1902-1919. Gemeinsame Veranstaltung Schulkapitel Hinwil, Pfäffikon und Uster. Sonntag den 6. September 1919 vormittags 9½ Uhr im „Schweizerhof“ Wetzikon, ZH HC III 4, 5.
- Schulkapitel Horgen. Nekrologe. 3. Karl Sutter, Sek. Lehrer in Oberrieden (1893-1919). Nekrolog, gehalten von Herrn Rud. Wiederkehr in Oberrieden an der Kapitelsversammlung vom 29. Oktober 1919 in Horgen, ZH HC III 2, 1b.
- Protokoll der oberen Sektion des Kapitels Horgen. II. 1917-IV. 1929. Versammlung. Samstag, d. 30. November 1918 nachm. 2 Uhr im Sek-Schulhaus Richterswil, ZH HC III 2, 2a.
- Protokoll der oberen Sektion des Kapitels Horgen. II. 1917-IV. 1929. Versammlung, Samstag, den 2. Oktober 1920 nachmittags 2 Uhr im Schulhaus Samstagern, ZH HC III 2, 2a.
- Schulkapitel Zürich 1915. Abt. I – IV. 4. Abteilung. ASK 33. Versammlung. Samstag, den 27. Februar 1915, vormittags 8¼ Uhr im Tonhallepavillon Zürich (1915).
- [Seidel, Robert]: Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozialpädagogik. Vortrag von Herrn Nationalrat Robert Seidel, ZH HC III 19, 5.
- Stettbacher, Hans (1916): Übungsschule 1909-16. Zürich.

Schweizerisches Sozialarchiv (SOZARCH)

- Protokollbuch der Sozialdemokratischen Lehrervereinigung. 1906-1920: 1 Band; Versammlungsprotokolle 07.11.1906-21.05.1920 (Ar 201.252.1). Darin: Gründungssitzung vom 7. November 1906, S. 5-9; Versammlung. Mittwoch 10. Dez. [1906] ab[en]ds. 6½ h im Schwanen Zürich; Ausserordentliche Versammlung vom 6. Oktober 1916, S. 222-224; Sitzung vom 2. September [1918] abends 5h, S. 267-269.

Gedruckte Quellen

- Brandenberger, Konrad (1918): Lehrer und pädagogische Wissenschaften. In: Schweizerische Lehrerzeitung 63, H. 18, S. 147-148.
- Gassmann, Emil (1933): Die zürcherische Volksschule und die ihr angegliederten Bildungs- und Wohlfahrtseinrichtungen von 1872 bis 1932: In: Erziehungsrat des Kanton Zürich (Hg.): Volksschule und Lehrerbildung 1832-1932. Zürich, S. 555-690.
- Gassmann, Emil (1934): Zur Geschichte der zürcherischen Schulsynode. Beilage II. In: Kanton Zürich: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1934. Pfäffikon, S. 35-40.
- Grisebach, Eberhard (1919): Die Wahrheit und Wirklichkeiten. Entwurf zu einem metaphysischen System. Halle/Saale.
- Grisebach, Eberhard (1924): Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle/Saale.
- Guyer, Walter (1949): Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre. Zürich.
- Keller, Emil (1934): 100 Jahre zürcherische Schulsynode. Beilage I. Kanton Zürich: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1934. Pfäffikon, S. 22-33.
- Kreis, Hans (1933): Die zürcherische Volksschule von 1845 bis 1872. In: Erziehungsrat des Kanton Zürich (Hg.): Volksschule und Lehrerbildung 1832-1932. Zürich, S. 345-554.
- Nietzsche, Friedrich (1912): Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Aus dem Nachlass 1871/72. Leipzig.
- Ragaz, Leonhard (1918): Die neue Schweiz. Ein Programm für Schweizer und solche, die es werden wollen. Olten.
- Ragaz, Leonhard (1920): Die pädagogische Revolution. Zehn Vorlesungen zur Erneuerung der Kultur. Olten.

Literatur

- Barth, Boris (2016): Europa nach dem Grossen Krieg. Die Krise der Demokratie in der Zwischenkriegszeit 1918-1938. Frankfurt am Main.
- Binotto, Johannes (2013): Tat/Ort. Das Unheimliche und sein Raum in der Kultur. Zürich/Berlin.
- Brassel-Moser, Ruedi (2012): Leonhard Ragaz. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 12.1.2010; <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009059/2012-01-12/> [20.6.2019].
- Buomberger, Thomas (2014): Kampfrhetorik, Revolutionsangst und Bürgerwehren. Der Landesstreik vom November 1918. In: Rossfeld, Roman/Buomberger, Thomas/Kury, Patrick (Hg.): 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg. Baden, S. 336-365.
- Bürgi, Markus (2010): Hans Oprecht. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 16.9.2010; <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/006464/2010-09-16/> [20.6.2019].
- Desiderato, Simone/Lengwiler, Urs/Rothenbühler, Verena (2008): Jugendhilfe Kanton Zürich 1908-2008. Zwischen Professionalität und politischem Kräftenessen. Amt für Jugend und Berufsberatung (Hg.). Zürich.
- Förster, Birte (2018): 1919: Ein Kontinent erfindet sich neu. Stuttgart.
- Gabbard, David (2009): Anarchist Movement and Education. In: Ayers, William/Quinn, Therese/Stovall, David (Hg.): Handbook of Social Justice in Education. New York, S. 24-29.
- Graber, Rolf (2017): Demokratie und Revolten. Die Entstehung der direkten Demokratie in der Schweiz. Zürich.
- Graf, Rüdiger (2008): Was macht die Theorie in der Geschichte? „Praxeologie“ als Anwendung des „gesunden Menschenverstandes“. In: Hacke, Jens/Pohlig, Matthias (Hg.): Theorie in der Geschichtswissenschaft. Einblicke in die Praxis des historischen Forschens. Frankfurt am Main, S. 109-129.
- Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas (2015): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Kanton Zürich – Überblick auf Dynamiken, Kontroversen und eine spannungsgeladene Vielfalt. In: Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern, S. 25-95.
- Gugerli, David/Kupper, Patrick/Speich, Daniel (2005): Die Zukunftsmaschine. Konjunkturen der ETH Zürich 1855-2005. Zürich.
- Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (2015a): Historische Praxeologie. Zur Einführung. In: Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (Hg.): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn, S. 7-54.
- Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (2015b): Was ist und was kann die Historische Praxeologie? Ein runder Tisch. In: Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (Hg.): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn, S. 199-236.
- Hess, Volker (2015): Schreiben als Praktik. In: Bredecke, Arndt (Hg.): Praktiken der frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte. Köln, S. 82-99.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2016a): Reflexion und Kritik des Ersten Weltkriegs in der Zürcher Schulsynode und den Schulkapiteln – Die Dynamik der Krisenwahrnehmung und der Wandel der individualpädagogischen Perspektive. In: Boser, Lukas/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Müller, Philippe (Hg.): Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern, S. 251-278.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2016b): Das Fach Pädagogik in der Ausbildung von Volksschullehrpersonen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bildungspolitische Deutungskämpfe im Kanton Zürich. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/Horlacher, Rebekka (Hg.): Pädagogik und pädagogisches Wissen. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn, S. 151-170.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2018): Der Streit um Konzeptionen im Feld der Lehrpersonenbildung. Reformdebatten in der Zürcher Schulsynode und in den Schulkapiteln vor 1938. In: Imig,

- Flavian/Lehmann, Lukas/Manz, Karin (Hg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden, S. 52-64.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/Bascio, Tomas (2018): Nationale Erziehung als Kampffeld in der deutschsprachigen Schweiz während und nach dem Ersten Weltkrieg. In: Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea (Hg.): Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance. Zürich, S. 167-199.
- Hölscher, Lucian (2016): Die Entdeckung der Zukunft. Göttingen.
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin.
- Janz, Oliver (2013): 14. Der grosse Krieg. Frankfurt am Main/New York.
- Klein, Ursula (2016): Nützliches Wissen. Die Erfindung der Technikwissenschaften. Göttingen.
- Kraus, Katrin (2005): Zur berufspädagogischen Bedeutung des Betriebs als Lernort – oder: warum ein Krankenhaus kein Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses ist. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 9, S. 1-11.
http://www.bwpat.de/ausgabe9/kraus_bwpat9.shtml [20.6.2019].
- Kreis, Georg (2014): Insel der unsicheren Geborgenheit. Die Schweiz in den Kriegsjahren 1914-1918. Zürich.
- Lehmann, Johannes F./Thüring, Hubert (2015): Rettung und Erlösung. Einleitung. In: Lehmann, Johannes F./Thüring, Hubert (Hg.): Rettung und Erlösung. Politisches und religiöses Heil in der Moderne. Paderborn, S. 7-28.
- Luhmann, Niklas (1996): Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen. Frankfurt am Main.
- Lussi Borer, Valérie/Criblez, Lucien (2011): Die Formierung der Erziehungswissenschaften und die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern, S. 237-270.
- Meier, Christian (2014): Der Historiker und der Zeitgenosse. Eine Zwischenbilanz. München.
- Mersch, Dieter (2015): Epistemologien des Ästhetischen. Zürich.
- Metz, Peter (2017): Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständigkeit – Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35, H. 0, S. 8-29.
- Michalzik, Peter (2018): 1900. Vegetarier, Künstler und Visionäre suchen nach dem neuen Paradies. Köln.
- Müller, Tim B./Tooze, Adam (2015): Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg. In: Müller, Tim B./Tooze, Adam (Hg.): Normalität und Fragilität. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg. Hamburg, S. 9-36.
- Niemeyer, Christian (2016): Nietzsche als Erzieher. Pädagogische Lektüren und Relektüren. Weinheim/Basel.
- Nigro, Roberto (2015): Wahrheitsregime. Zürich/Berlin.
- Radkau, Joachim (2017): Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute. München.
- Raschke, Joachim (1985): Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriss. Frankfurt am Main.
- Schönpflug, Daniel (2017): Kometenjahre. 1918: Die Welt im Aufbruch. Frankfurt am Main.
- Schroer, Markus (2005): Einleitung. Zur Soziologie des Körpers. In: Schroer, Markus (Hg.): Soziologie des Körpers. Frankfurt am Main, S. 7-47.
- Senn, Martin A. (2018): Die Todeswelle. 25 000 Menschen starben in der Schweiz 1918/19 an der Spanischen Grippe. In: NZZ Geschichte, Nr. 15, S. 39-49.
- Sonderegger, Christian/Tscherrig, Andreas (2016): Die Grippepandemie 1918-1919 in der Schweiz. In: Krämer, Daniel/Pfister, Christian/Segesser, Daniel Marc (Hg.): „Woche für

- Woche neue Preisaufschläge“. Nahrungsmittel-, Energie- und Ressourcenkonflikte in der Schweiz des Ersten Weltkrieges. Basel, S. 259-284.
- Steinweg, Marcus (2018). *Subjekt und Wahrheit*. Berlin.
- Strasser, Peter (2018): *Spenglers Visionen. Hundert Jahre Untergang des Abendlandes*. Wien.
- Tanner, Jakob (2014): Die Schweiz im Grossen Krieg. Plädoyer für eine transnationale Geschichte. In: Rossfeld, Roman/Buomberger, Thomas/Kury, Patrick (Hg.): 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg. Baden, S. 8-17.
- Tanner, Jakob (2015): *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München.
- Tribelhorn, Marc (2018): Was bleibt von den Debatten um den Landesstreik? In: *Neue Zürcher Zeitung*, 24.11.2018; <https://www.nzz.ch/feuilleton/was-bleibt-von-den-debatten-um-den-landesstreik-ld.1439167> [26.3.2019].
- Tyack, David/Cuban, Larry (1995): *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA.
- Zala, Sacha (2014): Krisen, Konfrontation, Konsens (1914-1949). In: Kreis, Georg (Hg.): *Die Geschichte der Schweiz*. Basel, S. 490-547.
- Ziegler, Peter (1998): *200 Jahre Erziehungsrat des Kantons Zürich 1798 bis 1998*. Zürich.

Tomáš Kasper

Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes

Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit*

Das Jahr 1918 stellt sowohl im politischen, sozio-kulturellen als auch im ökonomischen Sinn einen historischen Meilenstein in der allgemeinen Geschichte der Tschechoslowakei dar. Doch ob dieses Jahr auch als Scheidelinie für die pädagogische Denkweise und die Entwicklung wissenschaftlicher Pädagogik zu gelten hat, soll hier näher untersucht werden. Zeichnete sich die Entwicklung tschechischer pädagogischer Denkweise nach dem Jahr 1918 im Unterschied zur Gestaltung wissenschaftlicher Pädagogik seit Ende des 19. Jahrhunderts durch Kontinuität oder Diskontinuität aus, und gab es Anknüpfungspunkte und Veränderungen?

Für den Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und das Entstehen eines unabhängigen tschechoslowakischen Staates im Oktober 1918 waren nationale Bemühungen tschechischer Politiker Anfang des 20. Jahrhunderts mitverantwortlich, sowie ein „Scheitern“ der österreichischen Politik, die nicht in der Lage war, ein politisches und gesellschaftliches Leben einer multiethnischen Monarchie in Bezug auf die Anforderungen „nationaler“ Vertreter der verschiedenen Länder in ausreichendem Maß zu gestalten. Zudem wurde der Zerfall der Monarchie durch internationale politische Entwicklungen während des Ersten Weltkriegs unterstützt, vor allem durch die politische Aktion tschechischer Exilanten unter der Führung von Tomáš Garrigue Masaryk (1850-1937), Professor für Philosophie und Soziologie an der Prager Universität, ehemaliger Wiener Reichstagsabgeordneter und später auch erster Präsident der

* Diese Studie entstand mit der Unterstützung des Projektes CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_027/0008493 – International Mobilities of Researchers at the TUL und des Projektes „The analysis of pedagogical concepts of school reform in inter-war Zlin in the context of a model industrial company town“ reg. no. 16-13933S der Grants Agency of the Czech Republic (GAČR).

Tschechoslowakischen Republik.¹ Trotz einer immer wieder wechselnden Verteilung der Kräfte in Kämpfen an den verschiedenen Fronten des Ersten Weltkrieges wollten sich die Alliierten nicht mit der Vorstellung abfinden, dass die Verteilung der politischen Kräfte in Europa nach einer Kriegsniederlage Deutschlands dem Vorkriegszustand entsprechen könnte. Zwar wurden während des Krieges mehrere Nachkriegs-Szenarien für Europa und vor allem für die Habsburgermonarchie erörtert, doch es waren insbesondere tschechische Repräsentanten im Exil, denen es gelang, die politischen Repräsentanten von Frankreich und Großbritannien zu überzeugen und die entscheidende Stimme der USA für die Notwendigkeit der Abschaffung der Habsburgermonarchie und für die Schaffung neuer staatlicher Formationen wie etwa die multiethnische Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit zu gewinnen.

Die Gründung der ČSR wurde nach 1918 vor allem als ein erfolgreiches Ergebnis „tschechischer“ (oder tschechoslowakischer) Politik gelesen und interpretiert. Jedoch konnte sich die sudetendeutsche politische Repräsentation mit der neuen staatlichen Formation nur schrittweise, langsam und nicht uneingeschränkt identifizieren, was erhebliche Auswirkungen auf den Bereich schulischer Politik hatte. Auf der einen Seite bedeutete das Jahr 1918 im sudetendeutschen Lager eine einschneidende gesellschaftliche Zäsur, die sich sogar als wesentlicher Bruch oder Diskontinuitätsmerkmal bezeichnen lässt. Andererseits wies der Alltag von Tschechen und Deutschen in den Ländern der Böhmisches Krone vor und nach dem Jahr 1918 in vielerlei Hinsichten Kontinuitäten auf, die nicht nur das Ergebnis eines Konkurrenzkampfes,² sondern auch

¹ Der tschechoslowakische Staat (ČSR) war ein zerbrechliches Produkt der politischen Mission insbesondere tschechischer Politiker unter der Führung von Masaryk, der vor allem die USA für seinen geplanten „Wiederaufbau“ Mitteleuropas am Ende des Ersten Weltkriegs gewann. Das Ende Mai 1918 zwischen der tschechischen und slowakischen Exil-Delegationen in Pittsburgh unterzeichnete Abkommen bekräftigte das gegenseitige tschechoslowakische Bestreben zur Gründung einer unabhängigen demokratischen Republik, die zur Heimat von etwa 6,7 Millionen Tschechen, 2 Millionen Slowaken, aber auch von mehr als 3 Millionen Deutschen, sowie von Ungarn, Polen, Russinen und Juden werden sollte. Diesen durch das Grundgesetz aus dem Jahr 1920, als auch durch den Friedensvertrag von Saint Germain (1919) „geschützten“ ethnischen Minderheiten in der Tschechoslowakei wurden zahlreiche Rechte und eine gewisse Autonomie eingeräumt, was allerdings keine Zweifel am tschechoslowakischen Charakter des Staates aufkommen lassen durfte. Vor allem für die 3 Millionen Deutschböhmen stellte die Gründung der Republik eine schwierige Prüfung dar. Die konservativen nationalen deutschen Vertreter lehnten den Staat zuerst ab und forderten (im Sinne des Rechtes auf Selbstbestimmung für Sudetendeutsche) einen Anschluss an Deutschland oder an Österreich. Diese Forderung erzeugte, neben dem Streben nach einer „kulturellen Autonomie“, ein starkes Misstrauen im tschechisch-deutschen Zusammenleben, welches die gesamte Existenz des Staates prägte (vgl. Seibt 2002; Kural 2002; Křen 1999).

² Vgl. Balcarová 2013; Judson/Rozenblit 2005; Judson 2006.

der Zusammenarbeit auf wirtschaftlicher Ebene, kultureller Gegenseitigkeit und einer sozialen Verflochtenheit geschuldet waren.³

Die Lage auf der slowakischen Seite war komplex. Nachdem sich slowakische Repräsentanten 1918 im amerikanischen Exil mit der tschechischen politischen „Mission“ im Ausland zusammengeschlossen hatten, einigten sie sich auf eine tschechoslowakische politische Zusammenarbeit, die zur Entstehung eines unabhängigen Staates führen sollte. Allerdings strebte seit dem Zeitpunkt der Gründung der Republik ein wesentlicher Teil slowakischer politischer Repräsentanten eine größere politische, kulturelle (und auch schulische) Autonomie an, was wiederum mit tschechischen Einheitsvorstellungen kollidierte. Die Komplexität der nationalen, aber auch religiösen und kulturellen Orientierungen im neuen Staat führten in der Zwischenkriegszeit immer wieder zu größeren und kleineren Konflikten.

Noch komplexer war die Situation in politischer, sprachlicher, wirtschaftlichen, kultureller und religiöser (und schulischer) Hinsicht in der Karpatenukraine, ebenfalls Teil der damaligen Tschechoslowakei, wo auf tschechischer Seite das Jahr 1918 gefeiert wurde. Das pädagogische Lager veröffentlichte Anfang November 1918 festliche Ansprachen, die den tschechoslowakischen Staat als eine Verwirklichung von „Urbestrebungen“ des tschechischen Volkes nach nationaler Unabhängigkeit begrüßten, die durch „dreihundert Jahre habsburgischer Oberherrschaft“ unterbrochen worden sei.⁴ Artikel tschechischer Lehrer zum Thema Staatsgründung waren einerseits von nationalem Pathos und von Begeisterung über die erlangte nationale Unabhängigkeit durchzogen, andererseits aber auch von Verbitterung über Politik- und Kriegsentwicklungen in Zeiten der Habsburgermonarchie geprägt. „Großen“ tschechischen Persönlichkeiten wie Jan Hus oder Jan Amos Komenský wurde die Ehre erwiesen, die Zeit der tschechischen Reformation, welche durch eine „gewaltsame“ habsburgische Rekatholisierung von Ländern der Böhmisches Krone unterdrückt worden sei, positiv rezipiert, wie auch die kulturelle Bemühungen berühmter Persönlichkeiten der tschechischen nationalen Wiedergeburt des 19. Jahrhunderts sowie die Rolle jener tschechischen Politiker, die wesentliche Verdienste am Entstehen einer unabhängigen Tschechoslowakei hatten (Masařyk), gelobt wurden.

Doch nach diesem „nationalen“ Aufflammen kehrte die Debatte der damaligen tschechischen Lehrerschaft schnell zur Rationalität zurück und knüpfte an Punkte des noch vor dem Ausbruch des Krieges formulierten schulischen Programmes an, das natürlich (noch) nicht sehr nationalistisch war, sondern sich

³ Vgl. Höhne/Udolph 2010.

⁴ Kasper/Kasperová 2015.

auf die seitens der tschechischen Lehrerschaft und vor allem seitens der Volks- und Bürgerschullehrer weiterentwickelten und gepflegten philosophischen und pädagogischen sowie kulturellen Traditionen stützte.

All diese Bemühungen und Forderungen zu skizzieren ohne dabei stark zu vereinfachen, ist kaum möglich. Es lassen sich jedoch die in der damaligen pädagogischen Debatte dominierenden Themen benennen wie ein auf Ergebnissen der Wissenschaft basierter Unterricht, Unterstützung akademischer Ausbildung von Lehrern der Volks- und Bürgerschulen, Unterstützung der Fortbildung von Lehrkräften im Rahmen von Lehrerorganisationen, Vernetzung zwischen pädagogischer Wissenschaft und Unterrichtspraxis, oder die Eindämmung des Einflusses der Kirche sowie der staatlichen Aufsicht im Bildungswesen (Förderung beruflicher Emanzipation der Lehrerschaft sowie die Autonomie der Lehrer und Lehrerinnen bei der Verwaltung des Schulwesens).

Das pädagogische Programm wurzelte in einer Pädagogik, die sich Ende des 19. Jahrhunderts in unmittelbarer Nähe zur positivistischen Philosophie entwickelt hatte. Die Meinungsführerschaft in diesen Debatten übernahmen Personen, die auch einen wesentlichen Beitrag zur Bildung einer demokratischen Gesellschaft durch Erziehung und schulische Bildung leisteten, weshalb die Gründung des tschechoslowakischen Staates nicht nur als Ergebnis einer „politischen Revolution“ gesehen wurde, sondern und vor allem als Bekräftigung von Kultur- und Bildungsarbeit einer breiteren Gesellschaft, die sich für Ideen des Republikanismus, demokratischen Zusammenlebens freier Bürger und für die Entwicklung einer gerechteren Gesellschaft einsetzte. Innerhalb der tschechischen Lehrerschaft herrschte Konsens darüber, dass das Entstehen der Republik keine selbstverständliche Sache, sondern ein hoher Wert sei, welcher geschützt und unterstützt werden müsse, etwa durch die Erziehung zu aktivem Leben in einer bürgerlichen, demokratischen Gesellschaft. Eine Reform des Schulwesens sollte die globale Demokratisierung der Gesellschaft sowie das Erreichen bürgerlicher Gleichheit fördern.

All die genannten Aufgaben und Bemühungen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert stützten sich auf philosophische Begründungen des Positivismus. Mit ihm wurde eine Philosophie weiterentwickelt, die sich im Gegensatz zum deutschen Idealismus, von dem sich die tschechische Pädagogik befreien wollte, auf einen „nüchternen“ Menschenverstand und auf die Aufgeschlossenheit der Philosophie, sich mit konkreter und reeller Welt zu befassen, hinwies. Eine durch positivistische Regeln und Gesetzmäßigkeiten gesteuerte Gesellschaft hatte eine Garantie sowohl für den Fortschritt zu sein, als auch für die Befreiung von den Fesseln der Tradition, von der kirchlichen Lehre und von den Einflüssen kirchlicher Institutionen.

Die folgende Studie zeichnet die Entwicklung der tschechischen wissenschaftlichen Pädagogik im oben erwähnten Kontext nach. Führende Vertreter der Pädagogik setzten sich zum Ziel, die Demokratisierung der Gesellschaft sowie eine Reform des politischen und gesellschaftlichen Lebens in der neu gegründeten Tschechoslowakei zu fördern und wollten durch ihre pädagogisch-reformerischen Bemühungen einen Beitrag zur Durchsetzung einer „neuen“ sozialen Ordnung leisten. Um dieses Ziel zu erreichen, machten sie sich neben dem Positivismus auch mit Gedanken des Pragmatismus und vor allem des amerikanischen Progressivismus vertraut, der rationalisierenden Bewegung, des Technokratismus sowie mit Grundsätzen einer wissenschaftlichen Steuerung. Betrachtet man die Entwicklung pädagogischer Debatten in der Tschechoslowakei nach 1918, so muss man politische, ethnische, kulturelle sowie wirtschaftliche Ungleichartigkeiten berücksichtigen, von denen der neue Staat geprägt war und mit denen er sich in seiner täglichen Politik auseinandersetzen musste. So versuchte der Staat etwa, nationale Identifizierung der Bürger durch nationale Zusammengehörigkeit zum multiethnischen politischen Gebilde zu überwinden, welches danach strebte, zum Vorbild einer modernen, demokratischen Gesellschaft zu werden. Aufgrund der einleitend skizzierten Komplexität von Gesellschaft und Politik der damaligen Tschechoslowakei fokussiert dieser Beitrag nur auf die tschechische Debatte und berührt das sudetendeutsche, slowakische Beispiel eher am Rande.

1 Kinderpsychologie (Pädopsychologie) als wissenschaftlicher Weg zur Erkennung des Kindes und zur Reform von Erziehung und Gesellschaft

Vor dem Hintergrund der erwähnten nationalen Rivalitäten bot die Wissenschaft als bedeutungsvolles Phänomen gesellschaftlichen Lebens Raum für nationale Selbstidentifikation sowie für die Entwicklung nationalen Lebens. Für die Entwicklung der Wissenschaften am Ende des 19. Jahrhunderts war die Teilung der Karl-Ferdinands-Universität in Prag 1882 in eine tschechische und eine deutsche Universität von entscheidender Bedeutung. Die tschechische Professur für Pädagogik war zu jenem Zeitpunkt von Gustav Adolf Lindner (1828-1887)⁵ besetzt, ein gelehrter und in der ganzen Monarchie (aber nicht nur) respektierter Akademiker. Lindners Programm für die tschechische

⁵ Zu dem Zeitpunkt, als Lindner die Professur für Pädagogik an der tschechischen Prager Universität bekleidete, war er durch seine in der Monarchie und im deutschsprachigen Raum sehr verbreiteten Lehrbücher für Lehrer Institute bekannt: *Allgemeine Erziehungslehre* (dt. 1877), oder *Allgemeine Unterrichtslehre* (dt. 1877). Spätere Ausgaben beider Publikationen erschienen auch auf Tschechisch.

Pädagogik lässt sich unter dem Motto „vom Herbartismus zum Positivismus und Evolutionismus“ zusammenfassen.⁶ Es war insbesondere das Werk Herbert Spencers (1820-1903),⁷ welches zu einem Vorbild für die tschechische Pädagogik wurde. Die Betonung empirischer Erfahrung, der Suche nach „positiver“ Wahrheit, der Glaube an eine im Sinne des Positivismus gesteuerte Wissenschaft, all dies sollte in der tschechischen Pädagogik (auch bei Josef und Petr Durdík) einen Damm gegen metaphysische oder idealistische philosophische Spekulationen errichten. Diese basierten auf normativ abgegrenzten und von einem „höheren Prinzip“ gegebenen ethischen Erziehungszielen, auf theologischen Prämissen einer katholisch konzipierten Erziehung, oder auf philosophischen Systemen und Ordnungen, die durch Ideen mit absoluter Gültigkeit, durch a priori gültige Prinzipien, oder durch eine immanente Evolution untermauert wurden.⁸ Erziehung in positivistischem und vor allem in evolutionistischem Sinn wurde als „Ergänzung der Evolution“ verstanden.⁹ Sie hatte die Gesetzmäßigkeiten der Evolution zu respektieren, die in den physischen, psychischen, sozialen sowie moralischen Bereichen stattfand.¹⁰ Das menschliche Leben wurde jedoch nicht nur als durch die Evolution determiniert verstanden, da auf diese Weise keine Variabilität oder Veränderung in der Evolution möglich wäre und keine spezifischen Umweltbedingungen berücksichtigt und keine individuellen Besonderheiten in der Entwicklung jedes Menschen sichtbar werden könnten. Die Erziehung wäre auf diese Weise lediglich ein „ständiger Fortgang von einer Stufe zur andern“,¹¹ eine „Übung, Abrichtung“¹² und sie würde neben dem Prinzip der Trägheit (natürliche Evolution) keinen Grundsatz der Variabilität (individuelle Entwicklung) ermöglichen. Auf diese Weise würde Erziehung jegliche freie Wahl des Individuums ausschließen. Die tschechische Pädagogik bemühte sich, mittels einer kritischen Vernunft nach positivistischen moralischen Gesetzen zu suchen. Überzeugt von der

⁶ Lindner eröffnete seine Vorlesungen am 12. November 1882 mit dem Thema *Über die damalige Lage der Philosophie, mit besonderem Fokus auf die Bedeutung von Ch. Darwin und H. Spencer für die Entwicklung der Wissenschaft und der Philosophie* (vgl. Čach/Dvořák 1970, S. 21). Die Rezeption der evolutionistischen Lehre Darwins zeigt sich sowohl im Werk von Lindner als auch beim Prager Professor für Philosophie und Pädagogik, Josef Durdík (1837-1902), der Darwin 1876 in England besucht hatte und seine Prinzipien in der tschechischen Diskussion bekannt machte.

⁷ Die Übersetzung von Spencers Werken ins Tschechische erfolgten schon früh und wurde teilweise von Lehrern – z.B. von Josef Úlehla (1852-1933) – verfasst, der um die Jahrhundertwende einen großen und einflussreichen Lehrerverein leitete.

⁸ Kasper/Kasperová 2017; 2019.

⁹ Lindner 1911, S. 11.

¹⁰ Bernstoff/Langewand 2012.

¹¹ Lindner 1911, S. 9.

¹² Ebd., S. 11.

Nichtexistenz von a priori gegebenen „Ideen des Guten“, berücksichtigte sie bei der Formulierung jener Gesetze gültige Gepflogenheiten der Gesellschaft. Zugleich und durch das Überordnen von Sittlichkeit der Religiosität gegenüber, wurden die Gültigkeit offener religiöser Wahrheiten und dadurch auch der Klerikalismus und Materialismus abgelehnt. Dabei arbeiteten tschechische Positivisten darauf hin, das höchste Ziel der Erziehung – die Verwirklichung des humanistischen Ideals – weiter zu entwickeln.¹³ Darunter verstand man die Anstrengung zur Herstellung sowohl einer individuellen Seligkeit als auch einer Glückseligkeit aller Mitglieder der Gesellschaft. Ein Einzelner kann sein individuelles Wohlbefinden erreichen, sofern er sich mit seinem Handeln für die Unterstützung des Wohlfühlens anderer einsetzt. Der Weg zu diesem Ziel führte nicht über Mystizismus oder Idealismus, sondern – durch das Herstellen von Chancengleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft – über Demokratismus. Wichtig war auch die Weigerung, sich Autoritäten staatlicher sowie kirchlicher Macht unterzuordnen, sofern deren Anweisungen im Widerspruch zur Vernunft und zu den Ergebnissen der Wissenschaft standen, sowie das Erreichen von sozialem Frieden in der Gesellschaft. Voraussetzung für das Erreichen des Zieles war die Anerkennung der Gleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft, sowie die Verneinung von Unterschieden, was die Nationalität, Religion, soziale Lage, Kultur oder Rasse betraf. Solche Unterschiede wurden zwar nicht geleugnet, doch in ihrer Relevanz relativiert.

Die Erkenntnis im positivistischen Sinne wurde in der tschechischen pädagogischen Debatte durch den Dualismus der Dinge und des Geistes betrachtet, welcher die Fähigkeit hatte, mithilfe von Instrumenten positiver Wissenschaft Dinge zu erkennen und Fakten über sie zu sammeln. Positivistische Wissenschaft galt in dieser Hinsicht als Autorität, die ein Bild der Welt herstellte, welches zur Grundlage für die Definition der Erziehungsinhalte wurde. Der tschechischen positivistischen Pädagogik nach hatten solche Inhalte ausschließlich auf den Ergebnissen der Wissenschaft zu beruhen. Die Kirche sollte keine Möglichkeit haben, sich in die Festlegung und die Auffassung der Bildung einzumischen, während der Lehrer von der Aufsicht sowohl der Kirche als auch des Staates hätte befreit werden sollen, so dass er sich ausschließlich vor den ethischen Prinzipien der Lehrerverberufung verantworten musste.

Obwohl positive Gegebenheiten nicht als „tote Erkenntnisse“ zu vermitteln waren, sondern Schüler sie auf aktive Weise in Konfrontation mit Dingen (durch ihr Handeln) zu entdecken hatten, war eines offensichtlich: die Wahrheit über die Dinge wurde nicht wie beim Pragmatismus durch ihre Begründung bei Problemlösungen definiert. Positivismus in der tschechischen

¹³ Krejčí 1906.

Debatte betonte die Rolle der Sinne, die logische Induktion, Beobachtungen, Messung der Phänomene und die Wichtigkeit naturwissenschaftlicher Verfahren für die Erkenntnis der Welt und des Menschen. Positivismus war gleichzeitig auf Unabhängigkeit, Verantwortung und auf Autonomie des erkennenden Subjektes fokussiert, welches nicht zum Objekt äußerer Bemühungen seiner Erzieher werden sollte. Positivisten strebten danach, Angst, Gehorsam und das Lernen für äußere Ziele oder aus Ehrgeiz, durch Freude und ein spannendes Erkennen der Dinge zu ersetzen. Und zwar deshalb, weil gerade in einem solchen Rahmen die Berücksichtigung der Welt der Dinge, der Welt des Erkennenden, der Erfahrungen des erkennenden Subjekts mit Dingen, sowie seine Individualität in einem viel größeren Ausmaß zu erwarten war.

Kritik der „alten Schule“ und Bemühungen um eine „neue Schule“ wurden im positivistischen Geiste geführt. Die Reform der Schule wurde vom Positivismus als konzeptionelle und hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Erziehungs- und Bildungsmethoden übergreifende Angelegenheit gesehen, die auf wissenschaftliche (positivistische) Weise anzugehen war. Die Reform der Schule – von einer freien Lehrerschaft geführt – hätte zu einem Teil gesellschaftlich-politischer sowie sozialer Bemühungen um die Demokratisierung der Gesellschaft werden sollen. Positivismus führte zur Betonung des aktiven Lernens. Erfahrung, Tätigkeit, kritische Vernunft, die Rolle der Individualität des Einzelnen, aber auch das Unterstreichen des Ideals vom gesellschaftlichen Wohlbefinden (als humanistisches Ideal in der Diskussion genannt) wurden zu wesentlichen Begriffen in der tschechischen pädagogisch-positivistischen Debatte am Anfang des 20. Jahrhunderts.

Der Positivismus tschechischer Pädagogik verfolgte gleich mehrere Ziele: Erstens sollte er sie von idealistischen pädagogischen Konzeptionen wegführen und versprach ihr ein modernes und fortschrittliches Erkennen und eine Welt, die mit diesem Erkennen steuerbar wird. Positivistische Wissenschaft sollte zweitens, die Abhängigkeit von traditionellen Autoritäten im Bereich des Erkennens sowie der moralischen Gesetze abschaffen, das heißt die Abhängigkeit von der Kirche (mittels einer konfessionslosen Schule, der Ablehnung sowohl von Religionsunterricht als Pflichtfach) als auch von der Autorität staatlichen Beamtentums (ein vom schulischen Bürokratismus erlöster, freier Lehrer). Und drittens sollte der Positivismus in der tschechischen Pädagogik zur Festlegung der höchsten Zielvorgabe führen, zum „humanistischen Ideal“. Dieses Ideal stellte ein Ziel dar, welches durch die Entwicklung eines demokratischen Zusammenlebens der Gesellschaft zu erfüllen und zu erreichen war. Einen gewissen Höhepunkt positivistischer Entwicklung tschechischer pädagogischer Wissenschaft stellte die ausgeprägte Neigung zur experimentellen

Pädagogik¹⁴ sowie zur Kinderpsychologie (*Child Studies*) dar. Zu den Vertretern der Letzteren zählte vor allem František Čáda (1865-1918), Professor der Philosophie und Pädagogik am tschechischen Teil der Prager Universität. Čáda begann sein Studium des Kindes insbesondere mit Kindern, die ein psychisches, körperliches oder soziales Handicap aufwiesen, wodurch er zur Konturierung der tschechischen „Heilpädagogik“ oder „Hilfspädagogik“¹⁵ beitrug. Ergebnisse seiner Forschung konnte er später im Kontext einer eugenischen Bewegung anwenden, die starke Auswirkungen auf die Reformbewegung sowie auf die Reform in Richtung einer „neuen, gesunden“ Erziehung und der Schule hatte. Čáda regte im Rahmen eugenischer Debatten jedoch an, auf dem „siegreichen“ Weg zu einer „gesunden“ Gesellschaft, humanistische und demokratische Ideale nicht über Bord zu werfen, das heißt jene Ideale, die auf den Gedanken der Würde, Einzigartigkeit und Individualität des Einzelnen sowie auf demokratischen Grundsätzen des gesellschaftlichen und politischen Lebens der Gesellschaft bauten. Eine demokratische Gesellschaft freier Individuen hatte für Čáda einen höheren Stellenwert als eine „gesunde“ Gesellschaft. Čádas Abhandlungen zur Kinderpsychologie wurden Anfang des 20. Jahrhunderts wiederholt in tschechischen Lehrerzeitschriften veröffentlicht. Ergebnisse seiner kinderpsychologischen Forschung wurden auch auf Lehrertagungen und Konferenzen präsentiert und als wissenschaftliche Grundlage für eine „neue“ tschechische Schule betrachtet.

Die Bemühung tschechischer Pädagogik Ende des 19. Jahrhunderts, sich aus den Fesseln der deutschen, idealistisch orientierten pädagogischen Debatte zu befreien, stellte eine Anlehnung an die quantitativ orientierte und experimentell konzipierte wissenschaftliche pädagogische Forschung dar. Die besagte Richtung sollte zu einer „Garantie“ für eine erfolgreiche Reform der Schule und der Erziehung werden, welche wiederum als Teil der Bemühungen um eine Reform der Gesellschaft verstanden wurde. Letztere geriet jedoch in das Räderwerk der „zivilisationskritischen“ Diskussion. Grund dafür waren die negativen Auswirkungen einer schnellen Modernisierung sowie einer eher ungestümen Urbanisierung und nicht zuletzt der starken Industrialisierung.

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass die tschechische reformgesellschaftliche Debatte vor vereinfachenden kritischen Stimmen gegen die „Verdorbenheit“ moderner Zivilisation warnte.¹⁶ Demgegenüber wurden viele

¹⁴ Die Studie *Experimentelle Pädagogik* von Lay wurde 1911 ins Tschechische übersetzt, die Arbeiten von Wilhelm Wundt 1913 und 1923; im Jahre 1921 nahm der tschechische Pädagoge Cyril Stejskal bei William Stern an der Kinderforschung in Hamburg teil. Er übersetzte Sterns *Jugendkunde als Kulturforderung* 1922 ins Tschechische.

¹⁵ Hofer 2010, S. 887-902.

¹⁶ Buchholz 2001; Kerbs/Reulecke 1998.

positiven Seiten der Modernisierung, Liberalisierung und Demokratisierung des politisch-gesellschaftlichen Lebens hervorgehoben. Es wurde darauf hingewiesen, dass eine Ablehnung des aufklärerischen Projekts der Emanzipation des Individuums und des Konzeptes der Zivilisation kein Ziel sein dürfe. Errungenschaften der Modernisierung der Gesellschaft sollten im Rahmen einer fortlaufenden Demokratisierung der Gesellschaft aufgegriffen werden, welche mit Ergebnissen der Wissenschaft, gesellschaftlich-reformerischen Bemühungen sowie mit Idealen der Humanität und Demokratie zu untermauern waren. Um die tschechische reformpädagogische und reformgesellschaftliche Debatte Anfang des 20. Jahrhunderts richtig einordnen zu können, müssen mehrere Zusammenhänge gebührend berücksichtigt werden:¹⁷ die Bedeutung der Forschungsergebnisse positivistischer Wissenschaft, die Bekräftigung der Unantastbarkeit der menschlichen Freiheit, das Unterstreichen des Wertes menschlicher Einzigartigkeit, sowie die Unterstützung demokratischer Prinzipien des Lebens sowohl im täglichen als auch politischen Dasein der Gesellschaft. In diesem Sinne wurde auch der Wert der Kinderpsychologie beschränkt. Die pädagogische Praxis des Lehrers hatte zwar Ergebnisse kinderpsychologischer Forschungen zu rezipieren, doch sollte sie ihnen nicht blind Folge leisten. Zudem sollte sie die Komplexität und die Offenheit jener pädagogischen Situationen respektieren, in denen die Freiheit der Akteure eine Voraussetzung bildete und komplizierte oder unvorhersehbare Erziehungsumstände auftraten.

2 Die Bedeutung der Erfahrung in der tschechischen Debatte der wissenschaftlichen Pädagogik vor und nach 1918

Eine Analyse der zahlreichen Artikel über Reformpädagogik in Zeitschriften, der Reflexionen der tschechischen Reformlehrer Anfang des 20. Jahrhunderts oder auch der wissenschaftlichen tschechischen pädagogischen Werke der Zwischenkriegszeit zeigt, dass in deren Sprache zwei Konzepte dominierten: Die Erfahrung als Grundlage des Lernens im Rahmen der Tat- oder Arbeitsschule und die Freiheit bzw. Autonomie des Kindes im Kontext seiner sozialen Bindungen, das heißt eine freie Entwicklung der (physischen, psychischen, sozialen) Fähigkeiten des Individuums, eine freie Gestaltung seiner moralischen Grundsätze und ein demokratisches Zusammenleben im Rahmen der schulischen Gemeinschaft. Freiheit wurde in der damaligen tschechischen pädagogischen Debatte nicht als absolut verstanden, sondern immer nur in Verhältnissen, als Freiheit oder Verlust von etwas. Eine absolute Freiheit des Kindes wurde als gefährliches Konzept empfunden, welches im Grundsatz idealisti-

¹⁷ Kasperová 2015.

sche und nicht-wissenschaftliche Vorstellungen über Erziehung und Bildung rechtfertigte.¹⁸ Das Ziel war nicht eine freie Schule, sondern freie Arbeit des Kindes in einer Schule, in der seinen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten, individuellen Spezifika sowie sozialen Bindungen mit Respekt begegnet wurde. Eine solche Schule sollte zum Ort nicht nur freier Arbeit, sondern auch des freien Verhaltens werden, das blinden Gehorsam, Drill und „Dressur“ ablehnte. In der reformpädagogischen Debatte wurden Prämissen für eine Erziehung formuliert, die als aktive Begegnung des Kindes mit Errungenschaften menschlicher Kultur (Lektüre, Schrift, Zahlensysteme, Kunst, Umwelt – Sachunterricht, die Welt der Werte und der Kultur im Sinne der Heimatkunde) verstanden wurde. Das Lernen baute auf eigener Schöpfung des Schülers auf (Aufsatz, Zeichnen, Handarbeiten, geometrisches Zeichnen). Die Debatte über die freie Schule stützte sich, unter anderem, auf Grundlagen der internationalen Gruppierung der sogenannten Freidenker.¹⁹

Außerdem reflektierte die pädagogische Diskussion nach 1918 moderne philosophische Strömungen – einschließlich des amerikanischen Pragmatismus.²⁰ In der philosophischen Debatte wurden William James' und John Deweys Grundlagen des Pragmatismus im Hinblick auf Erkenntnis thematisiert. Im Pragmatismus wurde der Begriff der Wahrheit hervorgehoben, gemäß dem die Wahrheit durch die Handlung des Individuums beim Problemlösen bestätigt oder widerlegt wird. In Hinsicht auf Dewey richtete die tschechische pädagogische Debatte ein besonderes Augenmerk auf seine Distanz zu spekulativen idealistischen Konzeptionen, auf seine Betonung der Erziehung als Rekonstruktion der Erfahrung und auf seine offene Konzeption der Erziehung, welche weder ein von außen gegebenes, „höheres“ Ziel noch eine spezifische Ordnung verfolgte. Tschechische Professoren für Pädagogik machten auf jene

¹⁸ Tvrđý 1932a, S. 87ff.

¹⁹ Konkret handelte es sich um die Freidenkerbewegung, die sich auf den im Jahre 1880 in Brüssel gegründeten internationalen Freidenkerbund bezog, dessen Teil die tschechische Vereinigung „Freier Gedanke und Freie Schule“ bildete. Das sozial- und schulreformerische Programm, das in der Zentralzeitschrift der tschechischen Reformlehrerschaft *Volná škola* (Freie Schule) in den Jahren 1905-1914 diskutiert wurde, stützte sich sowohl auf sozial-liberale Anforderungen, als auch auf die Ergebnisse der positivistischen Wissenschaft. Die Freidenker aus Brüssel und anderen europäischen Ländern würdigten neben dem wissenschaftlichen Fortschritt auch die politische, wirtschaftliche und religiöse Freiheit sowie die weltliche Moral. Darüber hinaus thematisierten sie die Situation der Frauen, soziale Gerechtigkeit und Rechtsgleichheit.

²⁰ Der amerikanische Pragmatismus als eine der Strömungen moderner Philosophie wurde von František Krejčí, Professor für Philosophie an der Karls-Universität in Prag, diskutiert (Krejčí 1918). Moderne philosophische Strömungen wurden auch von Josef Tvrđý (1877-1942), Professor an der Comenius-Universität in Bratislava, rezipiert (vgl. Tvrđý 1926; 1932a; b). Eine gesonderte Analyse des Pragmatismus hat Karel Vorovka (1879-1929), Professor an der Karls-Universität in Prag und Mittelschullehrer, präsentiert (Vorovka 1929).

Gedanken Deweys aufmerksam, nach denen das Leben des Menschen durch Ereignisse, seine Taten, Handlungen und Erfahrungen beim Lösen von wiederkehrenden Problemen des Lebens bestimmt werde. In den Vordergrund wurde Deweys Schluss gerückt, nach dem alle geistigen Vorgänge in enger Verbindung mit dem Leben stehen und dem Leben dienen, da sie durch Lebenserfahrungen zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus wurde die Rolle der Individualität des Schülers beim Handeln thematisiert, das zur Grundlage des Lernens werden sollte. Neben der Tat und der Individualität des Schülers, wurden auch individuelle und soziale Erfahrungen und der Prozess der Gewinnung und Restrukturierung von Erfahrungen im Lernen durch Handeln zu Grundbegriffen des Unterrichts sowie des Lernprozesses.

Lehrer und Lehrerinnen an Lehrerseminaren, Dozenten, Professoren der Pädagogik sowie Reformlehrer der Volks- und Bürgerschulen unterzogen die Konzeption der Schule des Handelns einer Analyse in Fachzeitschriften und Fachstudien. Die Konzeption wurde bis auf das Niveau von Arbeitsaufgaben für Schüler und Schülerinnen im Unterricht und bis zu Arbeitsmethoden des Unterrichts durch Handeln ausgearbeitet. Soziale und ethische Aspekte des Unterrichtes wurden akzentuiert. Die Arbeit der Schulkinder stellte nicht nur den Inhalt der Unterrichtsmethode dar. Sie war auch Träger moralischer Bedeutung für das Wachstum des Einzelnen sowie für die Bildung seiner Werte und seiner Stellung in einer auf demokratische Weise geschaffenen sozialen Gemeinschaft (*community*).²¹ In den Vordergrund geschoben wurden einerseits Arbeitsmethoden, deren Entwicklung sich auf den Intellekt als Lösungen für Fragen, Probleme, oder Herausforderungen der Außenwelt des Kindes fokussierten, andererseits das Arbeitsprinzip des Unterrichts, welches sich als Roter Faden durch Lösungen von Problemsituationen in den einzelnen Fächern zog – im Sachunterricht, in der Heimatkunde, in der tschechischen Sprache, später auch in Geschichte, Geographie, Biologie, Mathematik oder im Zeichnen.²²

Die tschechische Pädagogik nach 1918 wies ferner auf das Verhältnis von Erziehung und Demokratie bei Dewey hin. Demokratie war für Dewey bekanntlich nicht nur ein politisches Gebilde, sondern eine „Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“.²³ Demokratie, so Dewey, habe ähnlich wie die Arbeit eine moralische Bedeutung. Ob eine

²¹ Diese Bedeutung stellte sich während der Einführung des neuen Unterrichtsfaches „Handarbeiten“ im Jahr 1922 für Knaben und Mädchen vom fünften bis zum achten Jahr der Volks- oder Bürgerschule deutlich heraus.

²² Eine wichtige Rolle spielte in diesem Zusammenhang die Publikation der Zeitschrift „Kreative Schule“ (*Tvořivá škola*, 1925-1939). In ihr fand eine Debatte über die Grundlagen der Schule der Arbeit statt, hier wurden auch konkrete Aufgaben samt Lösungen im Rahmen des Unterrichts des Handelns in verschiedenen Fächern der Volks- und Bürgerschule vorgestellt.

²³ Dewey 1932, S. 117.

Idee für den Menschen Geltung habe oder nicht, ob sie sein Problem lösen könne und ob diejenige Lösung nicht nur von ihm persönlich, sondern auch von anderen Mitgliedern der Gesellschaft für nützlich gehalten werde, all dies stelle sich während des Erfahrungsprozesses heraus. Genau diese Art von Problemlösungen, welche sowohl zum Wohl des Einzelnen als auch der Allgemeinheit zweckmäßig sind und zu einer Gesellschaft gleichberechtigter Mitglieder führen, wurde in der tschechischen Debatte weiterentwickelt.

Wie in den Fußnoten schon erwähnt, wurde der pädagogische Pragmatismus auch von Professoren der Philosophie rezipiert. Einen weiteren Beitrag zu dieser Rezeption leisteten jedoch auch die Übersetzungen der Werke Deweys und James'. Vor allem Deweys Übersetzungen erschienen verhältnismäßig schnell und wurden – ähnlich wie beim Werk von Spencer und seinem Übersetzer Josef Úlehla – nicht von Professoren der Pädagogik, sondern von Lehrern verfasst.²⁴ Ein dritter Weg, auf dem der amerikanische Pragmatismus in die tschechischen pädagogischen Debatten gelangte, waren zahlreiche Reisen tschechischer Lehrer und Professoren der Pädagogik in die Vereinigten Staaten. Die USA wurden vor allem nach 1918 zum Ziel von Studienreisen tschechischer Pädagogen, als sich die neue tschechoslowakische Demokratie auf der Suche nach Vorbildern für die Neugestaltung eines demokratischen Schulwesens machte.²⁵ Die Vereinigten Staaten wurden nicht nur aus der Perspektive der „neuen“ Philosophie, sondern auch als eine Welt des Fortschrittes, einer vorbildlichen Modernität und Demokratie rezipiert.²⁶

Eine zentrale Rolle in der zwischenkriegszeitlichen pädagogischen Debatte, die sich, inspiriert durch amerikanisches pädagogisches sowie soziales Denken um eine Reform der Schule bemühte, fiel dem Dozenten der Karls-Universität Václav Příhoda (1889-1979) zu. Příhoda verband mit den Vereinigten Staaten

²⁴ Übersetzungen von Deweys Werken erschienen bereits Anfang des 20. Jahrhunderts, so etwa die Übersetzung von *School and Society* (*Škola a společnost*, 1904) von Jan Mrazík, Lehrer der Bürgerschule, gefolgt von *Rekonstrukce ve filosofii* (*Reconstruction in Philosophy*) 1929. Die nächste Übersetzung, *Demokracie a výchova* (*Democracy and Education*), wurde 1932 vom Mittelschulprofessor Josef Hruša verfasst.

²⁵ Wichtige Hilfe bei der Vorbereitung und Realisierung solcher „amerikanischen Reisen“ leisteten die in den USA lebenden tschechischen Landsleute. Sie pflegten ihre eigene kulturelle sowie nationale tschechische Identität bereits in der zweiten und dritten Generation weiter und leisteten vor 1918 einen substanziellen Beitrag zur Entstehung der Tschechoslowakei. Auch nach 1918 schätzten sie es als ihre „nationale“ Pflicht ein, die tschechische Lehrerschaft und Pädagogik durch die Vermittlung amerikanischer Demokratie und Denkweise zu unterstützen.

²⁶ Als die tschechische Schulreformbewegung in den 1920er-Jahren Teil der *New Education Fellowship* wurde, wurden im Publikationsorgan der tschechischen *New School* (*Nové školy*) neben den Berichten über die *Chicago School* (Analysen von exakten Forschungsmethoden von F. Elzey Freemann) und den Studien des *Teachers College* auch weitere, vor allem europäische Reformkonzepte und -muster rezipiert.

sein berufliches und fachliches pädagogisches Leben. Er beschäftigte sich in den USA mit der Bedeutung der Statistik für die Pädagogik, befasste sich mit psychologischem Behaviorismus, dem Pragmatismus, Progressivismus, rationalisierender Bewegung sowie mit dem System wissenschaftlicher Steuerung und versuchte, all die vielfältigen Theorien und Ideen auf eine spezifische Art und Weise zu vereinen; einerseits im Rahmen seiner Bemühungen um eine wissenschaftliche Grundlage tschechischer Pädagogik, andererseits in der Durchführung der Schulreform in der Tschechoslowakei in der Zwischenkriegszeit. Zur Erreichung dieses Ziels griff Příklad nicht nur auf die damals verfügbaren und bewährten Plattformen wissenschaftlich-pädagogischer Debatten zurück. Er nützte auch seinen persönlichen Einfluss in repräsentativen und mitgliederstarken Lehrerorganisationen sowie das persönliche Engagement in Gesellschaften tschechischer rationalisierender und technokratischer Bewegungen. Příklad war allerdings bei Weitem nicht der einzige Vertreter tschechischer pädagogischer Wissenschaft der Zwischenkriegszeit, welcher sich fundiert mit moderner amerikanischer Denkweise und pädagogischem Leben auseinandersetzte.²⁷

Zum wichtigsten Reiseziel wurde das *Teachers College* in New York. Dort befand sich auch das *International College*, an dem Studierende aus zahlreichen Ländern Europas und der übrigen Welt eingeschrieben waren. Tschechische Hörer stellten eine wichtige Gruppe dar. Wie sich später herausstellte, spielten die meisten von ihnen danach eine Schlüsselrolle in der tschechischen Pädagogik und Psychologie. Der „Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse“ sowie das methodologische Rüstzeug, das die tschechischen Pädagogen an der New Yorker Universität erhielten, waren von erheblicher Bedeutung. Aus dem Almanach des *Teachers College* geht hervor, dass tschechische Lehrer in der universitätseigenen Zeitschrift unter anderem Berichte aus dem tschechischen Diskussionszusammenhang publizierten und über das Reformkonzept tschechischer Schulen lehrten. Das *International Teachers College* war in den 1920er- und 1930er-Jahren mehr als ein internationaler und multikultureller Raum. Es wurde zu einer Gemeinschaft außerordentlich motivierter und offener Erziehungswissenschaftler, die dorthin gereist waren, um sich Klarheit über die Grundlagen pädagogischer Theorien zu verschaffen; Theorien, von denen sie früher nur indirekt aus der Fachpresse Kenntnis erhalten hatten.

²⁷ In den USA setzten sich weitere Pädagogen – Karel Velemínský (1912-13, Teachers College), Jan Uher (1926, Teachers College), František Pražák (1930-31, Teachers College), Stanislav Velínský (1923-24), Stanislav Vrána (1927-28), Břetislav Foustka (1930-31, Teachers College), Otakar Matoušek (1929-30, Teachers College) – mit den amerikanischen pädagogischen Debatten auseinander und studierten auch das amerikanische Schulwesen, wobei sie ebenso vom amerikanischen Alltag lernten.

3 Die Konzepte der wissenschaftlichen Steuerung (*scientific management*) und der Rationalisierung als Grundlagen für die Reform von Schule und Gesellschaft

Příhoda's amerikanische Reisen starteten im August 1922 in Chicago, wo er sich nach einer 13-tägigen anstrengenden und „abenteuerlichen“ Schifffahrt von Liverpool nach New York niederließ. Aufgrund des hohen Anteils tschechischer Landsleute wurde Chicago zuweilen auch als die größte tschechische Stadt im Ausland bezeichnet.²⁸ Vorträge und vor allem Seminare an der Universität Chicago vermittelten ihm jedoch rasch ein völlig anderes Verständnis von Pädagogik. Er war dort aktiver Schüler von Charles Hubbard Judd, des Statistikers Carl Holzinger und des experimentellen Psychologen William Blatz. Auch Gui T. Buswell war von entscheidender Bedeutung für Příhoda's fachliche Entwicklung, vor allem dessen Experimente im Bereich des Lesens, aber auch sein Lehrkurs über psychologische Unterschiede zwischen Kindern. Wie Příhoda in seinen Erinnerungen festhält, wurde ihm gerade hier das Individualisierungsprinzip in der Erziehung und im Unterricht deutlich bewusst. Nachdem er seine Erkenntnisse in der Publikation *Psychologische Auswahl an amerikanischen Schulen*²⁹ zusammengefasst hatte, setzte er das Prinzip der Individualisierung im Rahmen der Schulreform der Zwischenkriegszeit durch. Durch diese Arbeit kam es auch zu einer Annäherung an Charles Hubbard Judd, dessen Psychologie und Didaktik für Lehrer Příhoda aktiv studierte. Judd war ein großer Kenner von Edward Lee Thorndikes Werken, jedoch gleichzeitig auch dessen methodologischer Gegner, weshalb Příhoda in der Auseinandersetzung mit Judds Schriften sowohl dessen Forschung als auch Thorndikes Werke kennen lernte. Das Sommersemester 1923 verbrachte Příhoda an der University of Wisconsin in Madison.³⁰ Im Jahre 1925 unterbrach er seinen amerikanischen Aufenthalt, um sich an der Karls-Universität in Prag zu habilitieren. Im Juli des gleichen Jahres reiste er wieder nach Chicago zurück und im September nach New York und an das *Teachers College* weiter, um Edward L. Thorndike persönlich kennen zu lernen.

²⁸ Um seinen Unterhalt zu verdienen und die University of Chicago besuchen zu können unterrichtete Příhoda an der Harrison High School. Diese Schule war eine große Einrichtung mit 5000 Schülern und 165 Lehrern. Allein das Leben in einer Großstadt und die Arbeitsweise einer Schule solchen Umfangs lieferten an sich genügend Anregungen und Themen für Debatten über den Lebensstil in Amerika sowie über zahlreiche fachliche pädagogische Fragen.

²⁹ Příhoda 1927.

³⁰ In der kleineren Stadt durchlebte Příhoda die Erfahrung amerikanischer Ruhe. Diesem Aufenthalt verdankte er auch die Begegnung mit seiner zweiten Gattin, Melissa Clark.

Während des gesamten Studiums in Chicago hörte ich immer wieder den Namen Thorndike, habe einen großen Teil seiner bisherigen Veröffentlichungen gelesen und kannte seine Art der Widerlegung älterer und attraktiver Theorien – und während meiner zweiten Reise über den Ozean fasste ich im Juli 1925 im Schiffssalon die Übersetzung seiner „*Individuality*“ zusammen. In der Abgeschiedenheit des Judd-Seminars bereitete ich mit ziemlichem Aufwand eine komplette Bibliographie auf, sprich von allem, was dieses Genie bislang geschrieben hat.³¹

Der Aufenthalt an der Columbia-Universität war für Příhoda und seine weiteren Überlegungen zur Konzeptionierung der Pädagogik als Wissenschaft von grundsätzlicher Bedeutung. Wahrscheinlich waren es der Ansatz und die Arbeit von Thorndike, welche für die Ausrichtung Příhodas Definition der Erziehung und des Lernens in den 1930er-Jahren sorgten. *Individuality* erschien 1926 auf Tschechisch, gefolgt von Příhodas Übersetzung von Thorndikes *Educational Psychology* im Jahre 1929.

Wie Příhodas Lektüre von Thorndikes *Pädagogischer Psychologie* aussah, lässt sich vor allem den Vorworten zu dessen Büchern entnehmen:

Das ganze derzeitige pädagogische Klima zeigt die Mächtigkeit seiner Wirkung. Denn man kann Thorndike als Gründer der Quantitativen Pädagogik betrachten, die das Denken über die Erziehung und den Unterricht aus den Fesseln alter und angesehener Autoritäten, sowie aus rein spekulativen Methoden glatterdings befreien konnte. [...] Jegliches Geschehen in dieser Welt [in der wir leben, TK] hat seine Ursachen, aus denen es notwendigerweise hervorgeht. Es gibt keine mysteriösen Qualitäten, mystischen Kräfte und Energien, sondern lediglich gegebene Quantitäten und Energien, durch die diese Welt gesteuert wird. Es gibt auch keine vorbestimmten Zwecke, auf die das gesamte Geschehen hinauslief, sondern alles erfolgt auf eine blinde und mechanische Weise. Es gibt keine absoluten Werte, sondern es sind alle Dinge und deren Eigenschaften nur relativ.³²

Příhoda machte auch auf einen deutlichen Determinismus in Thorndikes Denkweise aufmerksam, aber auch auf dessen Skepsis gegenüber allem, was nicht rational und was mystisch ist. Er präsentierte Thorndike als einen kritischen Denker, der sich auf die Ratio und auf ihre Instrumente verlässt, die in der Lage sind, durch Messungen die Welt und Fakten zu erklären. Der Zweck solch utilitaristischer Erkenntnisse war, das Leben zu verbessern.

Nackte Fakten zu erforschen hat das Ziel, Kräfte der Natur zur Schaffung einer besseren, glücklicheren Welt zu kontrollieren. [...] Alle Anstrengungen Thorndikes zur

³¹ Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského Praha, Fond Slavín S 213 XI-18, Inv. Nr. 89/80.

³² Thorndike 1926, S. 9.

Erkenntnis zu gelangen sind von edlem Utilitarismus durchdrungen, welcher das höchste Wohl für die größte Zahl an Menschen erreichen will. Thorndike glaubt an eine Verbesserung des Lebens. Sein gesunder Optimismus ist die treibende Kraft seiner enormen Arbeit.³³

An der Columbia-Universität begegnete Příhoda Thorndike auch persönlich, aber nicht nur ihm. Er legte auch ein besonderes Augenmerk auf essentielle pädagogische und soziologische Werke der renommierten Professoren wie Dewey oder Franklin Henry Giddings, die ebenfalls am *Teachers College* lehrten.

Mit großer Vorfreude und Spannung erwartete ich diese weltberühmte Galerie lebender Portraits. Über den Philosophen John Dewey konnte ich bereits vor dem Krieg lesen und ich kannte ihn aus Vorträgen von Čáda. [...] Eine Viertelstunde nach dem Genie [Dewey, TK] betrat Franklin Henry Giddings das Auditorium. Ich kannte seine Grundlagen der Soziologie seit langem aus der Übersetzung meines Klassenlehrers, Břetislav Foustka.³⁴

Doch Příhoda lernte in den Vereinigten Staaten von Amerika nicht „nur“ die Grundsätze einer quantitativen pädagogischen Forschung und eine behavioristische Psychologie kennen, sondern auch die Bedeutung wissenschaftlicher Arbeit für ein modernes und demokratisches Leben einer Gesellschaft. Er nützte seine amerikanischen Aufenthalte aktiv, um sich mit Grundlagen des amerikanischen Progressivismus, sowie teilweise auch des pädagogischen Pragmatismus vertraut zu machen und sah in einer aktiven und sozialen Schule ein Instrument für die Reform der Gesellschaft. Um den Erfolg einer reformerischen Bestrebung zu garantieren, müsse es sich, so Příhoda, um eine Reform handeln, die wissenschaftlich gesteuert, kontrolliert und ausgewertet werde. In diesem Sinne wurde die Konzeption des „Laborethismus“ (labor = Arbeit; ethos = Sitte) entwickelt, einer Theorie, welche den ethischen Wert der Arbeit (Erfahrung) für den Einzelnen und für die Gesellschaft in den Vordergrund rückte und, im Geiste der rationalisierenden, aus den USA kommenden Bewegung, nach einer tieferen sozialen Reform von Produktionsverhältnissen, aber auch nach einer sozialen Ordnung der damaligen Gesellschaft strebte. All dies sollte im Einklang mit den Regeln eines wissenschaftlichen Steuerungssystems, mit technokratischen Prinzipien und unter Nutzung psychotechnischer Forschung bewerkstelligt werden.

Das Schulwesen hatte sich der Optik von Taylors Prinzipien des *scientific managements* unterzuordnen und im Geiste der Rationalisierungsbewegung

³³ Ebd., S. 10.

³⁴ Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského Praha, Fond Slavín S 213 XI-18, Inv. Nr. 89/80.

geführt zu werden. Es hatte zu einem weiteren Bereich zu werden, der im Sinne des Fortschrittes, aber auch mithilfe der Prinzipien der wissenschaftlichen Steuerung – also effizient und effektiv – reformiert werden sollte. Diese Bewegung erhielt in der Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit massive Unterstützung und zwar nicht nur im Bereich der industriellen Produktion. Grundsätze einer rationalen Lebensweise und der Arbeit hatten dem Menschen einen sowohl „wirtschaftlichen als auch moralischen Aufstieg“ zu ermöglichen. Befürworter der Rationalisationsbewegung und des Laborethismus glaubten nämlich, dass die soziale Frage lösbar und der soziale Frieden mit einem wissenschaftlichen Ansatz erreichbar seien. Es wurde das Konzept einer wissenschaftlich und effektiv gesteuerten Arbeit für alle Bereiche des sozialen Lebens der Gesellschaft ausgearbeitet, einschließlich des Schulwesens, wie das folgende Zitat von Václav Verunáč, einem der führenden Mitglieder der tschechischen Laborethismusbewegung und engen Freund von Václav Příhoda zeigt.

Technisch-ethischer wirtschaftlicher Progressivismus samt seinen kulturellen Aufgaben durchdringt eine Reihe von Einzelheiten in neuesten Entwicklungen des öffentlichen, staatlichen sowie privatwirtschaftlichen Lebens. Er verwandelt sich derzeit und wird zu einem Bindemittel, zum Bindeglied und damit zum Mittelpunkt, Kristallisationspunkt einer fortschrittlichen evolutionären Politik sowohl in Einzelstaaten als auch auf internationaler Ebene.³⁵

Arbeit wurde als ein Dienst an der Gesellschaft betrachtet, als ein Dienst für ethische Ziele einer sozialen Gemeinschaft. Wissenschaft und Technik waren Mittel zum wirtschaftlicheren, rationaleren Erreichen der Ziele. Auch Příhoda, als Vertreter des schulischen Bereichs im Rahmen der Rationalisierungsgesellschaft in der Tschechoslowakei, pflegte zu betonen, dass die Schule technische standardisierte Verfahren wie Psychotechnik oder Tests anzuwenden habe, dass sie auf wissenschaftlichen Grundlagen und exakten Methoden aufbauen solle und den ethischen Aspekt der Arbeit im Erziehungsprozess in Form einer demokratischen und sozialen Schule zu verstehen habe.

Moderne Menschheit ist zur Überzeugung gekommen, dass die Welt nicht durch religiöse Ideale und auch nicht nur durch rationale Überlegungen zu verbessern ist, sondern durch eine tatsächliche und zweckmäßig methodisch organisierte Arbeit. Die Idee des Fortschrittes betrifft menschliche Dinge: Änderungen des sozialen,

³⁵ Verunáč 1929, S. 2ff.

wirtschaftlichen, kulturellen und sittlichen Seins der Menschheit. [...] All diese Probleme müssen auch in jene Schule durchdringen, die Schule der Arbeit heißt.³⁶

Ohne die modernisierenden und rationalisierenden Aspekte lassen sich nicht nur die von Příhoda 1930 in sein grundlegendes Werk *Racionalisace školství* (*Rationalisierung des Schulwesens*, dt. 1935) integrierten Anstrengungen nicht ausreichend nachvollziehen, sondern auch die tschechische Schulreform der Zwischenkriegszeit nicht verstehen. Dies kann auch durch das folgende Leit- zitat von Příhoda belegt werden:

Diese Pflicht, die Änderung des Staates durch die Jugend zu vollziehen, wurde von neuen Diktaturen, von der sowjetischen sowie faschistischen, begriffen. Sollte Demokratie diese Pflicht nicht begreifen, so wird sie durch ein Regime ersetzt, welches sich der Notwendigkeit eines festen Schrittes in Richtung der Kräfte menschlichen Strebens voll bewusst ist. Ich bin der Meinung, dass eine demokratisch organisierte und vereinheitlichte Schule, in der die Jugend in der Tat arbeitet und sich mit dem Inhalt moderner Zivilisation vertraut macht, und in der ein direkter und demokratischer Umgang der Schülerschaft geschaffen wird, eine feste Grundlage für einen Staat von morgen, der auf einer wirklicheren, festeren Demokratie basiert, erschaffen wird.³⁷

Amerikanischer Progressivismus, pädagogischer Pragmatismus, Prinzipien der wissenschaftlichen Steuerung mit Nachdruck auf Objektivität, Quantifizierbarkeit, Effizienz und Differenzierung wurden zu Schlüsselfaktoren des Schulreform- und Gesellschaftsreformkonzepts von Příhoda, Architekt der tschechoslowakischen Schulreform der Zwischenkriegszeit. Nach vier Jahren kehrt Příhoda aus den Vereinigten Staaten zurück, überzeugt von dem völlig neuen Ansatz der Pädagogik als Wissenschaft und von ihrer Rolle im Alltag einer demokratischen Gesellschaft. Anknüpfend an das Denken des tschechischen Positivismus und im Geiste des Glaubens an wissenschaftlichen Fortschritt, „bekämpft“ er jede philosophische Verankerung der Pädagogik, welche durch ihre Normativität verhindern will, dass Erziehungs- und Bildungsziele auf der Basis exakter und quantifizierbarer Methoden zum Ermitteln der Spezifika des Kindes in der Schule, dynamisch und fortlaufend definiert und redefiniert werden. Das Ziel war, eine wissenschaftliche Stütze für eine demokratische und moderne Lebensweise der Gesellschaft in der Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit zu schaffen. Ein rationalisiertes Schulsystem, eine wissenschaftlich gesteuerte Bildung und Erziehung hatten einen genügenden Schutz vor gedanklich geschlossenen und totalitären Modellen der Gesellschaft zu

³⁶ Příhoda 1934, S. 48ff.

³⁷ Ebd., S. 52.

gewähren. Ob diese Aufgabe die technokratischen und rationalisierten (oft auf Planung gerichtete) Denkmuster erfüllen konnten, bleibt fraglich.

4 Fazit

Das Jahr 1918 mit der Entstehung eines unabhängigen tschechoslowakischen demokratischen Staates war für die Entwicklung tschechischer Pädagogik ein wichtiger Meilenstein. Mit ihm wurde ein politisches Gebilde geschaffen, welches in mehreren Hinsichten zur Erfüllung der bereits vor 1914 formulierten Ziele in der pädagogischen Wissenschaft zu führen hatte, das heißt eine Erziehungspraxis auszuüben hatte, welche, auf wissenschaftlichen Grundlagen positivistischer Forschung beruhend, sich im Einklang mit dem humanistischen Ideal befindet; ein Ideal, welches eine Erfüllung persönlicher Zufriedenheit des Menschen in Hinsicht auf das Erreichen der Zufriedenheit der ganzen Gesellschaft bedeutete. Letzteres sollte durch das Respektieren sowohl der Einzigartigkeit des Individuums als auch der Würde des Menschen geschehen, vor allem aber durch die Ausübung bürgerlicher Gleichstellung der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft sowie durch das demokratische Zusammenleben aller Mitglieder und durch das Schaffen einer sozial gerechten Gesellschaft. Im Prinzip handelte es sich um ein tschechisches Programm sozialpolitischer Lebensreform, welches sich gegen idealistisch-spekulative Vorstellungen einer „neuen Gesellschaft“ und gegen pessimistische Stimmungen profilierte, die das Konzept der aufklärerischen Moderne ablehnten.

Wissenschaftliche Pädagogik wurde seit dem Ende des 19. Jahrhunderts im Geist von Positivismus und Evolutionismus als eine Wissenschaft über die physische, geistige und sittliche Entwicklung geführt. Die positivistisch-wissenschaftliche Pädagogik hatte die Aufgabe, für die pädagogische Praxis Grundsätze für eine richtige physische, psychische und ethische Entwicklung des Kindes zu liefern. Erziehung und Bildung als maßgebliche Bereiche in der Reform einer durch angeblich negative Auswirkungen der Modernisierung und Industrialisierung belastet empfundenen Gesellschaft, sollten einerseits durch wissenschaftliche Ergebnisse der Soziologie, Psychologie des Kindes, Biologie, Anthropologie, Medizin und Eugenik, andererseits durch Ideale der Demokratie und einer sozial gerechten Gesellschaft (Sozialismus) gesteuert werden. Liberalismus, Materialismus und Konservatismus sollten mithilfe eines sozialreformerischen Programmes überwunden werden, welches auf das Vertrauen in eine wissenschaftlich gesteuerte Entwicklung des Individuums, in die weltliche Moral und in ein demokratisches, sozial gerechtes (sozialistisches) Modell der Gesellschaft baute.

Dieses Modell lehnte sich in mehrfacher Hinsicht an die Prinzipien der 1880 in Brüssel konstituierten Freidenkerbewegung an. Probleme sowohl des Einzelnen als auch der Gesellschaft waren entweder auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen (realistisch), sprich ohne Zuflucht in Idealismus oder Pessimismus, oder durch eine revolutionäre Lösung zu beheben. Das Ziel war eine schrittweise umzusetzende Reform der Gesellschaft, die auf die Freiheit des Individuums, auf dessen Emanzipation mithilfe der Wissenschaft und auf demokratischen sozialpolitischen Werten baute. Beispiel gebend für die Akteure tschechischer wissenschaftlicher Pädagogik und des pädagogischen Lebens vor dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs waren die politische Form der Demokratie (vor allem ihr amerikanisches Modell) und die Erziehung des Individuums im Sinne der Prinzipien bürgerlicher Gleichheit. Unabhängigkeit, Freiheit des Individuums sowie gesellschaftliche Verantwortung des Einzelnen und das kreative Potenzial des freien Individuums für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft wurden hervorgehoben. Die „neue“ Schule wurde von Gedanken der freien Schule und freien Erziehung geleitet – sprich eine Erziehung ohne Beeinflussung durch das staatliche Beamtentum, durch die klerikale Macht und ohne materielle Knappheit; eine Erziehung, die von den Fesseln der gesellschaftlichen Tradition und traditioneller Moral, sowie einer nicht wissenschaftlichen Lebensweise befreit war.

Bemühungen um die Reform der Gesellschaft nach 1918 wurden durch die Entstehung eines demokratischen Staates bekräftigt, welcher als „Raum“ für die Umsetzung einer modernen demokratischen Gesellschaft verstanden wurde. Der Wert der Arbeit wurde zum Herzstück solchen Strebens – als Träger einer ethischen Bedeutung und als Mittel, welches zu einer „neuen“ sozialen Ordnung und zur Reform des Lebens führte. In diesem Zusammenhang spielten nach 1918 die Bewegung des Laborethismus und die Rationalisierung (der wissenschaftlichen Steuerung der Gesellschaft) eine wesentliche Rolle. Beide hatten zu einer Reform des sozialen Lebens sowohl der Gesellschaft als auch des Einzelnen zu führen. Eine sozial gerechte Gesellschaft war durch das Befolgen von Grundsätzen des Systems einer wissenschaftlichen Steuerung (*scientific management*) zu erreichen. Verschiedene Lebensbereiche der Gesellschaft (einschließlich Erziehung und Bildung) sollten auf wissenschaftliche Weise gesteuert werden; deren Ablauf war wissenschaftlich geplant und geführt.

Im Lichte des in der tschechischen pädagogischen positivistischen Debatte tief verankerten Werts wissenschaftlicher Erkenntnisse wird nach 1918 unter dem Einfluss der amerikanischen Bewegung für Fortschritt und wissenschaftliche Steuerung ein Programm zum Aufbau einer sozial gerechten Gesellschaft auf der Basis einer wissenschaftlichen Steuerung formuliert. Ähnlich wie andere

wissenschaftliche Fächer sollte auch die wissenschaftliche Pädagogik zur Garantie eines sozialen Fortschrittes und der Reform der Gesellschaft werden. Allerdings stellte sich vor dem Hintergrund der technokratischen Gefahr die Frage, wo die Grenzen der wissenschaftlichen Steuerung der Gesellschaft lagen, wenn man die Freiheiten des Individuums und die Grundsätze eines demokratischen Zusammenlebens der Gesellschaft nicht vernachlässigen wollte. Da Příhoda's Psychologie als Ausdruck des Einflusses von Thorndike der Beachtung spezifischer Gegebenheiten des Individuums große Bedeutung zuwies und seine Pädagogik die Entwicklung des Individuums unter Bedingungen eines demokratischen Schulwesens betrachtete, ist es in der tschechischen pädagogischen Wissenschaft sehr selten zu vereinfachten Wahrnehmungen der Erziehung aus einer technokratischen Position hinaus oder aus jener der rationalisierenden Bewegung gekommen. Jedoch lässt sich feststellen, dass Bemühungen um eine demokratische Reform der Gesellschaft, welche die Freiheit des Individuums und soziale Unterschiede achten würden, durch das Konzept einer auf Prinzipien wissenschaftlicher Steuerung und auf technokratischen Idealen basierten sozial harmonischen Gesellschaft geschwächt wurden. Diese Ambivalenz spiegelte sich ebenfalls in der Diskussion der wissenschaftlichen Pädagogik. Auch hier wurde nach den Prinzipien einer demokratischen Gestaltung des Schulwesens gesucht und die Rationalisierungskonzeption sollte diesem Ziel zum Durchbruch verhelfen, ohne die Grenzen des Konzeptes kritisch zu reflektieren. So plädierte man für die rationalisierte Welt und Gesellschaft, als ob sie automatisch auch offen und permanent demokratisch wäre.

Wie sich gezeigt hat, wurden nach 1918 in dem oben genannten Sinn pädagogische Gedanken ausgearbeitet, deren wesentliche Gesichtspunkte bereits um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert im Rahmen der Reform der Gesellschaft formuliert worden waren. Die positivistische pädagogische Debatte und das humanistische Ideal unterschieden sich nicht grundsätzlich von einer – demokratische Prinzipien einer Gesellschaft respektierenden – rationalisierenden Sichtweise der Erziehung und des Schulwesens. Das Jahr 1918 bedeutete daher in der tschechischen Debatte wissenschaftlicher Pädagogik lediglich einen teilweisen Bruch. Das Jahr 1918 war deshalb ein „administrativer“ und selbstverständlich ein politischer Bruch in der tschechischen Historiographie. In der pädagogischen Diskussion, die sich auf die Reform der Schule, der Erziehung und auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik fokussierte, zeigen sich bei der Rekonstruktion der pädagogischen Hauptthemen eher Kontinuitäten mit den Diskussionen aus der Vorkriegszeit. Das, was einen markanten Bruch in der tschechischen wissenschaftlichen Pädagogik und in der pädagogischen Diskussion brachte – Suche nach der „echten“ Wissenschaftsbasis im Rahmen des Positivismus oder die Suche nach dem

Weg zur sozialen Reform mit Hilfe der „neuen Erziehung“ – wurde nicht an die „großen Ereignisse“, wie es auch das Jahr 1918 Jahr war, gebunden. 1918 brachte deshalb in der tschechischen Diskussion über die wissenschaftliche Pädagogik und die Schulreform keine dramatisch neuen Konzepte. Die Motive der Schulreform und die pädagogischen Ideen der Bildungsreform unterschieden sich vor und nach 1918 nicht wesentlich, ganz im Gegenteil. Die Grundzüge und Probleme der reformpädagogischen und wissenschaftlich-pädagogischen Debatte, die sich in Mitteleuropa um die Wende des 19. zum 20. Jahrhunderts herauskristallisierten, blieben im Europa der Nachkriegszeit erhalten und wurden weiterentwickelt. Was jedoch anders war, waren die Erwartungen, die mit der Schul- und Bildungsreform in der Bildungs- und der breiteren sozialen Gesellschaft verbunden waren, was auch maßgeblich die Diskussion über die wissenschaftliche Orientierung der tschechischen Pädagogik beeinflussen sollte.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Fond Slavín

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského Praha, S 213 XI-18, Inv. Nr. 89/80.

Gedruckte Quellen

Dewey, John (1932): *Demokracie a výchova*. Praha.

Krejčí, František (1906): *Positivism a výchova*.

Krejčí, František (1918): *Filosofie posledních let před válkou*. Praha.

Lindner, Gustav Adolf (1911): *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Praha.

Příhoda, Václav (1927): *Psychologický výběr na školách amerických*. Praha.

Příhoda, Václav (1934): *Školská otázka z hlediska laboretismu*. In: Verunáč, Václav (Hg.): *Laboretismus*. Praha, S. 45-54.

Thorndike, Edward Lee (1926): *Osobitost*. Brno.

Tvrď, Josef (1926): *Úvod do filosofie*. Praha.

Tvrď, Josef (1932a): *Nová filosofie: Analýsa dnešní filosofické situace*. Praha.

Tvrď, Josef (1932b): *Průvodce dějinami evropské filosofie*. Brno.

Verunáč, Václav (1929): *Laboretismus: hnutí nové doby*. In: *Nová práce* 1, H. 1, S. 1-3.

Vorovka, Karel (1929): *Americká filosofie*. Praha.

Literatur

Balcarová, Jitka (2013): „Jeden za všechny, všichni za jednoho!“. Bund der Deutschen a jeho předchůdci v procesu utváření „sudetoněmecké identity“. Praha.

Bernstoff, Florian/Langewand, Alfred (2012): *Darwinismus, Bildung, Erziehung: historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik*. Berlin.

Buchholz, Kai (Hg.) (2001): *Die Lebensreform: Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Darmstadt.

- Cach, Josef/Dvořák, Karel (1970): G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku. Praha.
- Hofer, Ursula (2010): Sonderpädagogik. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 887-902.
- Höhne, Steffen/Udolph, Ludger (Hg.) (2010): Deutsche – Tschechen – Böhmen. Kulturelle Integration und Desintegration im 20. Jahrhundert. Köln.
- Judson, Pieter M. (2006): Guardians of the Nation: Activists on the Language Frontiers of Imperial Austria. Cambridge.
- Judson, Pieter M./Rozenblit, Marsha (Hg.) (2005): Constructing Nationalities in East Central Europe. New York.
- Kasper, Tomáš/Kasperová Dana (2015): National, state and civic education in the Czech Lands of Austro-Hungarian Empire in Czechoslovakia after 1918. In: History of Education and Children's Literature 10, H. 1, S. 251-278.
- Kasper, Tomáš/Kasperová, Dana (2017): Exactness and Czech Pedagogy at the Break of the 19th and 20th Century. In: History of Education and Children's Literature 12, H. 2, S. 343-358.
- Kasper, Tomáš/Kasperová, Dana (2019): Development and Focus of Czech *Pädagogik* in the Late 19th and Early 20th Centuries. In: Kudláčková, Blanka/Rajský, Andrej (Hg.): Education and „Pädagogik“ – Philosophical and Historical Reflections. Berlin, S. 194-209.
- Kasperová, Dana (2015): Child, pupil, school and the reform of society – a few notes regarding the Czechoslovakian inter-war pedagogical reform debate. In: Pedagogika 64, H. 5, S. 487-501.
- Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933 Wuppertal.
- Křen, Jan (1999): Die Konfliktgemeinschaft. München.
- Kural, Václav (2002): Statt Gemeinschaft ein Auseinandergehen! Praha.
- Seibt, Ferdinand (2002): Deutsche, Tschechen, Sudetendeutsche. München.

Viktoria Luise Gräbe

Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht und die Lebenskunde in der Weimarer Republik Zwischen Kontinuität und Aufbruch

Zu Beginn der Weimarer Republik stand der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vor einer Weichenstellung. Die drohende Verbannung von Religion aus dem öffentlichen Schulraum nach der Novemberrevolution 1918/19 konnten die Kirchen nur dank des pluralistisch-toleranten Klimas der sich herausbildenden Demokratie verhindern.

Der neue Staat überließ der Kirche als ein letztes Reservat ihrer ursprünglich im Schulbereich gegebenen Machtposition die Aufsicht über den Religionsunterricht und seine inhaltliche Normierung.¹

Obschon der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen seine bisherige außerordentliche Bedeutung auf Lehrplanebene an andere Unterrichtsfächer, wie beispielsweise die Heimatkunde,² verlor, kam ihm für die absichtsvolle religiöse Erziehung und Bildung vieler Kinder und Jugendlicher zunehmend die Hauptverantwortung zu.³ Aufgabe und Anspruch seiner praxisnahen Befürworter war es daher, ihn „angesichts der Herausforderungen der Moderne unter Wahrung seines spezifischen Profils zu begründen und öffnen [zu wollen] (Gegenwartsfragen, Kindgemäßheit, Schulverortung).“⁴ Eine Möglichkeit zur Erreichung dieses Ziels sahen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen unter anderem in der „lebenskundlichen Öffnung des Religionsunterrichts“⁵

¹ Rupp 1994, S. 345.

² Vgl. Dieterich 2007, S. 271. Vgl. dazu auch die Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen 1925, S. 348f.; vgl. auch Reimann/Seher/Wermke 2019.

³ Vgl. Pfister 1989, S. 168.

⁴ Dieterich 2007, S. 305.

⁵ Ebd., S. 265.

und traten deshalb innerhalb einer breiten konzeptionellen Spanne für eine Lebenskunde als Unterrichtsprinzip oder für eine zum Religionsunterricht hinzutretende Lebenskunde ein.

Schulbücher fungierten seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert als wichtigste Lehrerunterstützung.⁶ Mit ihrer Einordnung von Schulbüchern in die „grammar of regulation“⁷ versucht die Schulbuchforschung zu einem besseren Verständnis von Schule als Wissensvermittlerin *in der Gesellschaft* beizutragen.⁸ Gleichwohl sind die historischen Lehr- und Lernmittel des Religionsunterrichtes als „indirekte Quellen“,⁹ das heißt als Spiegel gesellschaftlicher Diskurse, aber auch als *Orte* der Meinungsbildung durch die Beteiligung unterschiedlicher Akteure (Kirchen, Schulmänner, Staat und Verlage), in der Religionspädagogik wie auch in der erziehungswissenschaftlichen Schulbuchforschung ein noch vernachlässigtes Forschungsterrain.¹⁰ Noch stärker gilt dies für die Unterrichtsbücher des ohnehin wenig beachteten Lebenskundeunterrichts.

Daran anknüpfend wurden für den Beitrag Unterrichtsbücher für die Lebenskunde sowie Schulbücher des evangelischen Religionsunterrichts an Mittelschulen aus verschiedenen Teilen des Deutschen Reiches untersucht. Inwiefern unterscheiden sich die zwischen 1926 und 1930 neu aufgelegten oder neu konzipierten Schulbücher des Religionsunterrichts von denen der Vorkriegszeit? Entlang welcher Marker verlaufen die Trennlinien zwischen einer christlichen und einer moralpädagogischen Lebenskunde?

Der Aufsatz setzt sich zunächst mit veränderten Bedeutungszuschreibungen für Schulbücher in der Weimarer Republik auseinander (1). Sodann werden preußische Lehrpläne als Analyseraster der Schulbücher vorgestellt (2). Es folgt ein Vergleich ausgewählter Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht mit Schulbüchern für die Lebenskunde hinsichtlich der Darstellung außerchristlicher Religionen, des Katholizismus und protestantischer Freikirchen (3). Unter (4) ist das in den Schulbüchern thematisierte Verhältnis zwischen Staat und Kirche Gegenstand eines sowohl diachronen als auch interdisziplinären Vergleichs. Der Beitrag schließt mit einer Bilanz, inwieweit die Schulbücher auf einen Wendepunkt in der religiösen Unterweisung evangelischer Schüler nach 1918 schließen lassen (5).

⁶ Vgl. Heinze 2010, S. 126.

⁷ Ebd., S. 127.

⁸ Vgl. Depaepe/Simon 2003, S. 66.

⁹ Vgl. ebd. S. 67.

¹⁰ Vgl. Roggenkamp 2014, S. 151 und Wermke 2018, S. 63f. Als ein Beispiel für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht sei auf die Monographie von Schönfeld (2003) verwiesen.

1 Schulbücher als didaktische Lehrmittel in der Weimarer Republik

In der Weimarer Republik konkurrierten Schulbücher für den Religionsunterricht mit einer nur sehr begrenzten Anzahl weiterer Unterrichtsmedien.¹¹ Autorenkollektive – meist Zusammenschlüsse von Lehrkräften des Religionsunterrichts – sorgten im Verbund mit den seit dem 19. Jahrhundert existierenden monopolistischen Großverlagen¹² sowohl für eine hohe Frequenz der einzelnen Bände als auch für die Berücksichtigung unterschiedlicher Schultypen im Sinne unternehmerischer und schriftstellerischer Interessen.¹³ Unter Verweis auf wirtschaftliche Belastungen reagierte der junge Staat mit Beschränkungsversuchen und versuchte so weiterhin auch auf Schulbuchebeene staatliche Bildungshoheit durchzusetzen. Als pädagogisches Argument fungierte eine neue Schulbuchkultur im von arbeitsschulischen Prinzipien durchdrungenen Unterricht. Der avisierte Mentalitätswandel war jedoch im Grunde bereits im Kontext der preußischen Neuordnung des Mittelschulwesens (1910) mit der Empfehlung, „das Hauptgewicht auf den persönlichen Unterricht und die Anregung durch den Lehrer zu legen“ und „den Lehrbüchern nur eine Bedeutung als Hilfe bei der Arbeit des Lehrers“¹⁴ einzuräumen, angestoßen worden. Analog wurden in preußischen Regularien zu Beginn der 1920er-Jahre Lehrbücher als Hilfesteller und nicht „Herrscher“ des Unterrichts empfohlen; Lehrbücher mit genauer Aufteilung des Stoffes auf einzelne Unterrichtsstunden hingegen abgelehnt.¹⁵

Mit der Neuordnung des preußischen Mittelschulwesens 1910 war auch die Sonderstellung von Religions- und Lesebüchern im Zulassungsverfahren noch einmal bekräftigt worden; ihre Zulassung bedurfte, zusätzlich zur Zustimmung durch die Königliche Regierung, die des amtierenden Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.¹⁶ Wie breit die Nutzung von Schulbüchern in der Weimarer Republik tatsächlich war, zeigt eine 1924 erhobene Nutzung von 32 unterschiedlicher Lehrwerke für den evangelischen Religionsunterricht an den 75 höheren Lehranstalten Niederschlesiens.¹⁷

¹¹ Weitere gebräuchliche Medien für den Religionsunterricht waren geographische, historische, kulturgeschichtliche und künstlerische Darstellungen (Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 352).

¹² Vgl. Ott 2016, S. 36.

¹³ Vgl. Pfister 1989, S. 92.

¹⁴ Lehrbücher in den Mittelschulen 1910, S. 919.

¹⁵ Umgestaltung der Lehrbücher 1924, S. 6.

¹⁶ Neuordnung des Mittelschulwesens 1910, S. 344.

¹⁷ Vgl. Tschersig 1924, S. 111. Die Nutzung von Lehrbüchern ließe sich über eine systematische Auswertung der Quellengattung der Schulprogrammschriften ermitteln; vgl. hierzu erste Hinweise bei Wermke (2020).

Als freiwilliges Ersatzfach für vom Religionsunterricht abgemeldete Schülerinnen und Schüler¹⁸ bzw. Alternativangebot an weltlichen Schulen¹⁹ stellte die Lebenskunde – ausgehend von der an ihr teilnehmenden Schülerzahl – mit Ausnahme weniger deutscher Staaten bzw. einzelner Städte im untersuchten Zeitraum keine ernstzunehmende Konkurrenz für den Religionsunterricht dar.²⁰ Als „Gelegenheitsunterricht“,²¹ das heißt als impliziter Unterrichtsinhalt, wurde sie jedoch auch ohne curriculare Verankerung im Rahmen unterschiedlicher Lehrfächer unterrichtet. Anders als die Schulbücher des Religionsunterrichts waren jene für die Lebenskunde vom staatlichen Zulassungsverfahren in Preußen nicht betroffen. Im Gegenteil sollten diesem Unterrichtsfach auf Grund mangelnder Erfahrung möglichst große Freiräume eingeräumt werden.²² Gleichwohl gibt es zwischen den Schulbüchern beider Unterrichtsfächer inhaltliche und schulbuchdidaktische Überschneidungen, was unter anderem dem Verständnis vieler Religionsschulbuchautoren von einer christlichen Lebenskunde als Unterrichtsprinzip geschuldet sein könnte.²³ Schulbücher wurden darüber hinaus mitunter für beide Unterrichtsfächer gleichermaßen empfohlen: So bezeichnen Bertold Göckel, Paul Kaiser und Hugo Schmidt die vom Leipziger Lehrerverein erstmalig 1908 herausgegebenen „Lesebücher“ *Im Strome des Lebens* als geeignete Stoffsammlung für die Lebenskunde;²⁴ der Verlag Dürr'sche Buchhandlung hingegen macht 1921 in einer Annonce den Leser auf die Neuauflage des Buches des Leipziger Lehrervereins unter dem Schlagwort „Neue Wege im Religionsunterricht“ aufmerksam.²⁵

Wie unterschiedlich auch sonst die Vorstellungen dessen, was Lebenskunde stofflich eigentlich umfassen sollte, waren, zeigen exemplarisch Otto Seelings Abgrenzungsbemühungen seines Verständnisses einer Lebens- und Bürgerkunde zu einer „Lebenskunde im Sinne Foersters als Teil der Moralpädagog-

¹⁸ Zulassung von Moralunterricht für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Kinder 1920, S. 278.

¹⁹ Zu den unterschiedlichen Schulformen und exemplarisch zu ihrer Bedeutung in Berlin; vgl. Haubfleisch 1994.

²⁰ Gemäß statistischem Jahrbuch für den Freistaat Preußen waren 1921 nur zwei Prozent der evangelischen Schüler und 1,6% der Schülerinnen vom Religionsunterricht an Volksschulen befreit (vgl. Walk 1991, S. 29).

²¹ Seeling 1920, S. 74.

²² Zulassung von Moralunterricht für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Kinder 1920, S. 279.

²³ August Reukauf etwa trat insbesondere für eine Lebens- und Bürgerkunde an der Fortbildungsschule als einer die Volksschule verlängernden „Erziehungsschule“ ein (vgl. Pfister 1989, S. 93, 102, 137f.). Zum Begriff der Lebenskunde bei Otto Eberhard vgl. Dieterich 2007, S. 198-203.

²⁴ Göckel/Kaiser/Schmidt 1920, S. 4.

²⁵ Annonce in: Göckel/Kaiser/Schmidt 1921 (o. S.).

gik“²⁶ die „selbstverständlich nirgends in der Neuordnung [des Mittelschulwesens, VG] gefordert“²⁷ werde. Seeling vertrat demgegenüber eine naturwissenschaftliche Auffassung von Lebenskunde „im Sinne Kerschensteiners“ mit gesundheitspflegerischen Elementen und berief sich hierfür auf unterschiedliche Richtlinien des Schulwesens, ohne dass diese selbst mit dem Begriff der Lebenskunde arbeiteten.²⁸

Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden jedoch für diesen Beitrag gerade die für einen moralpädagogischen Lebenskundeunterricht konzeptualisierten Unterrichtsbücher für Kinder im mittel- oder fortbildungsschulpflichtigen Alter näher betrachtet. Keine Berücksichtigung fanden Bücher, die explizit für den Gebrauch außerhalb der Schule vorgesehen waren (sogenannte Jugendbücher).²⁹ Die Lehrbücher der Lebenskunde entstanden überwiegend bereits in den frühen Aufbruchsjahren der Weimarer Republik; eine Ausnahme hiervon bildet Friedrich Wilhelm Foerstlers *Lebenskunde*, deren Erstauflage bereits 1904 erschien.

2 Preußische Lehrpläne für den Religionsunterricht an Mittelschulen

Während der gesamten Weimarer Republik wurden reichsweit keine verbindlichen Lehrpläne für die Lebenskunde entwickelt, obgleich der Besuch eines Ersatzfaches bei Abmeldung vom Religionsunterricht in einigen deutschen Staaten empfohlen oder zumindest zugelassen wurde.³⁰ Lehrerinnen und Lehrer als Autorinnen und Autoren von Schulbüchern konnten somit nur auf Lehrplanentwürfe mit teilweise sehr detaillierten Textempfehlungen zurückgreifen.³¹ Dem hier vorgenommenen Schulbuchvergleich dienen vor dem Hintergrund der empfohlenen Lehrplankongruenz der Schulbücher³² preußische Lehrpläne für den Religionsunterricht von 1910 und 1925 als Heuristiken. Für den Vergleich im Rahmen dieser Untersuchung wurden zusätzlich Schulbü-

²⁶ Seeling 1920, S. 74. Zur Biographie Seelings vgl. Busch 2016, S. 409f.

²⁷ Seeling 1920, S. 79.

²⁸ So z.B. die Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Neuordnung des Mädchenschulwesens (vgl. Seeling 1920, S. 81).

²⁹ Vgl. Levi 1933, S. 61. So richtet sich etwa Elise Stoffels *Jungmädchens Wegeleit* explizit an Schulabgängerinnen (vgl. Stoffels ²1928, S. 3). Eine Zwitterstellung nimmt Friedrich Foerstlers *Lebenskunde* ein, die vermutlich für den außerschulischen Gebrauch verfasst, mehrfach jedoch auch von Autoren für den schulischen Gebrauch empfohlen und wegen ihres hohen Bekanntheitsgrades deshalb auch im vorliegenden Aufsatz berücksichtigt wurde.

³⁰ Vgl. Gräbe 2019, S. 195.

³¹ Vgl. exemplarisch für die 1. bis 8. Klasse: Göckel/Kaiser/Schmidt 1920.

³² Vgl. exemplarisch die Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und weibliche Jugend 1923, S. 321.

cher aus anderen Teilen der Republik hinzugezogen, die ebenfalls nach 1925 erschienen waren.

1921 wurden zunächst übergeordnete Richtlinien für die Aufstellung von Lehrplänen für die neu geschaffene, gemeinsame vierklassige Grundschule bzw. Grundstufe der mittleren und höheren Schulen verabschiedet,³³ 1922 dann für die vier oberen Jahrgänge der Volksschule.³⁴ Beide enthielten unter anderem Zielbestimmungen für den Religionsunterricht. Mit den 1925 verabschiedeten *Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen* erfuhr die 1872 eingerichtete und 1910 neu konturierte, zunächst dem Volksschulwesen zugeordnete Mittelschule³⁵ eine strukturelle Veränderung, die aus der Einführung der gemeinsamen vierjährigen Grundschule resultierte. Die Konkretisierungen auf der Lehrplanebene erfolgten für den Religionsunterricht noch im selben Jahr als *Bestimmungen über Religionsunterricht und Musikunterricht an Mittelschulen*, welche in Preußen die Lehrpläne von 1910 ablösten. Eine Verankerung der Lebenskunde in der I. Klasse der Mittelstufe im Sinne Otto Seelings (mit einem separat ausgewiesenen Stundenetat)³⁶ geschah bei der Revision nicht. Die hingegen in die *Bestimmungen* aufgenommene „evangelische Jugendlehre und Lebenskunde [...] im Anschluss an geeignete biblische Abschnitte“³⁷ für die I. Klasse schlug sich in der Titelwahl mehrerer Autorenkollektive für ihren jeweils für diese Klassenstufe konzipierten Lehrbuchband nieder.³⁸

Der Vergleich des preußischen Lehrplanes von 1910 mit dem von 1925 für die verbleibenden sechs Mittelschulklassen VI-I zeigt teilweise wörtliche Übereinstimmungen auf. Neu aufgenommen in die Lehrpläne wurden die sogenannte *innere und äußere Mission* in der Oberstufe (in Klasse II).³⁹ Die Bedeutsamkeit dieser Thematik über die gesamte Mittelschulzeit hinweg wurde explizit noch einmal in den methodischen Bemerkungen unterstrichen.⁴⁰ Während die Innere Mission, zurückgehend auf Johann Hinrich Wichern, als Antwort auf die soziale Frage seit dem 19. Jahrhundert vor allem karitatives Engagement (mitunter auch im Kontrast zur Amtskirche) zur Geltung brachte,⁴¹

³³ Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule vom 16. März 1921.

³⁴ Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Jahrgänge der Volksschule vom 15. Oktober 1922.

³⁵ Vgl. Roggenkamp 2007, S. 172.

³⁶ Vgl. Seeling 1920, S. 79.

³⁷ Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 348 (Hervorhebung VG).

³⁸ Bei Wentz/Volkman (1928) ist der dritte Teil mit „Glaubenslehre und Lebenskunde“ überschrieben.

³⁹ Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 348.

⁴⁰ Ebd., S. 349.

⁴¹ Vgl. Pfister 1989, S. 169.

stand die Äußere Mission für die Verbreitung der evangelischen Kirche in bislang nichtchristlichen Gebieten sowie für die Überzeugung der dort Lebenden zu Glauben und Taufe. Zusammen mit der vorgegebenen Thematisierung des christlichen „Separatismus“ als Lernziel für Religionsunterricht auch an Mittelschulen⁴² wurde als Vergleichsmoment zwischen Schulbüchern des Religionsunterrichts und der Lebenskunde die Darstellungsweise aller religiösen Erscheinungsformen außerhalb der jeweiligen evangelischen Landeskirche, das heißt innerprotestantischer Splittergruppen, der katholischen Konfession sowie außerchristlicher Religionen, („äußere Mission“ und „Separatismus“, (3.)) ausgewählt.

1910	1925
Klasse II: Lesen eines synoptischen Evangeliums sowie zusammenhängender Reden, besonders auch von Gleichnissen des Herrn, aus den anderen Evangelien. II. Artikel und III. Hauptstück.	Klasse II: Ausgewählte Abschnitte aus der Apostelgeschichte und den Briefen des Neuen Testaments zur Einführung in das Leben der Urgemeinde und die Lehren der Apostel. Der Dritte Artikel der Erklärung. Das Vierte und Fünfte Hauptstück. Fortführung der kirchengeschichtlichen Lebensbilder bis zur Gegenwart. Dabei das wichtigste aus der Geschichte des Kirchenlieds und <i>über die Werke der äußeren und inneren Mission</i> .
Klasse I. Lesen von Stücken der Apostelgeschichte und von Abschnitten der Briefe. <i>Wiederholung und Ergänzung der kirchengeschichtlichen Lebensbilder unter besonderer Berücksichtigung des Lebens der Kirche in der Gegenwart und ihrer Verfassung</i> . Dabei das wichtigste aus der Geschichte des Kirchenliedes. Der III. Artikel. Aneignung des Textes des IV. und V. Hauptstücks unter Vermittlung seines Wort- und Sachverständnisses. ⁴³	Klasse I. Der evangelische Glaube, seine biblische Grundlage, seine Ausprägung in den Bekenntnisschriften der Reformationszeit (zusammenfassende Betrachtung des Katechismus, Besprechung einiger wichtiger Abschnitte aus anderen evangelischen Bekenntnisschriften), <i>seine Verteidigung besonders gegen Materialismus, Atheismus und Separatismus (Sekten), seine Bewährung in der evangelischen Arbeit unter besonderer Berücksichtigung des Lebens der Kirche in der Gegenwart und ihrer Verfassung</i> , seine Betätigung im praktischen Leben des einzelnen Christen (<i>evangelische Jugendlehre und Glaubenskunde im Anschluß an geeignete biblische Abschnitte</i>). ⁴⁴

Abb. 1: Auszüge aus den Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht an Mittelschulen 1910/1925 (Hervorhebung VG).

⁴² Der noch in den Kriegsjahren verabschiedete Lehrplan für den Religionsunterricht an höheren Schulen (1917) sah eine Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und Religionen vor (vgl. Dieterich 2007, S. 236).

⁴³ Neuordnung des Mittelschulwesens 1910, S. 363.

⁴⁴ Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 348.

In den Lehrplänen von 1910 und 1925 ist die „Berücksichtigung des Lebens der Kirche in der Gegenwart“ eine Thematik, unter der unter anderem eine Reflexion ihres Verhältnisses zum jeweiligen Staat als gesellschaftspolitischem Rahmen zu erwarten ist. Ausgehend vom Primat staatsbürgerlicher Erziehung in der Weimarer Republik wurde daher in einem zweiten Vergleichspunkt gefragt, ob auch in Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht die Erziehung zum Staatsbürger der Erziehung zu christlichen Werten übergeordnet wurde (4.).⁴⁵

3 Zum Umgang mit religiöser Pluralität in den Lehrbüchern für den evangelischen Religionsunterricht und die Lebenskunde

Religiöse Pluralität wurde in der Schule der Weimarer Republik vor dem Hintergrund einer Vielzahl theologischer Richtungen und religiöser Selbstverständnisse, der Zulässigkeit weltanschaulicher Schulen, der Simultanschule als Regelschule und dem Vorhandensein sogenannter Dissidenten in öffentlichen Schulen ein aus religionspädagogischer sowie schulpolitischer Perspektive relevantes Thema.

Die nach der Lehrplanrevision entstandenen Schulbücher des Religionsunterrichts gingen, im Unterschied zu den gesichteten Schulbüchern aus der Vorkriegszeit,⁴⁶ auf außerchristliche Religionen sowie christliche Kirchen außerhalb der evangelischen Landeskirche ohne expliziten Auftrag zumindest im preußischen Lehrplan ein, und zwar überwiegend in den Lehrbüchern für die Jahrgangsstufe I der Mittelstufe. Die Schulbuchautoren August Reukauf und Ernst Heyn begründen diese Thematisierung wie folgt:

Die fremden Religionen sind stärker, als es bisher üblich war, berücksichtigt worden. Das wäre gewiß nicht berechtigt, wenn es sich darum handelte, den Schein einer falschen Gelehrsamkeit vorzutauschen. Ihr Zweck ist vielmehr lediglich der Vergleich. Gewisse Hauptmomente der christlichen Frömmigkeit, z.B. der Gottesvorstellung, das Gebet, die Abendmahlfeier, treten erst dann in ein ganz klares Licht, wenn man sie auffaßt als die höchste und reinste Ausgestaltung von Bestrebungen, wie sie auch sonst, freilich minder vollkommen, vielleicht gar in recht schlimmer Form, in den Religionen der Menschheit zu finden sind. [...]; es soll vielmehr die Überzeugung von dem einzigartigen Wert unserer Religion durch sichere Erkenntnis unterbaut werden, damit dem heute so verbreiteten gedankenlosen Gerede, als sei

⁴⁵ Zur intendierten Nutzung des Religionsunterrichts für die „Weckung staatsbürgerlicher Gesinnung“ vgl. Busch 2016, S. 126f.

⁴⁶ So gehen lediglich Falcke/Förster (1913, S. 201f.) in historischer Darstellung hervorstechend sachlich auf den Islam ein.

evangelisch und katholisch, christlich, jüdisch und buddhistisch im Grunde eins und dasselbe, endlich der Boden entzogen wird.⁴⁷

In diesem Beispiel wird die Darstellung außerchristlicher Religionen zur Profilierung und Legitimierung des gesellschaftlich unter Druck geratenen (protestantischen) Christentums genutzt. Ein expliziter Zusammenhang zur *äußeren Mission*, in deren Kontext die Thematisierung ebenfalls zu erwarten wäre (Klassenstufe II), wird allerdings nur bei Hermann Schuster und Walter Franke vorwiegend unter dem Schlagwort ‚Fetisch‘⁴⁸ hergestellt. In den anderen Schulbüchern bleiben die Religionen der zu missionierenden „Heiden“ unerwähnt; eingenommen wird ausschließlich eine evangelische Binnenperspektive. Dabei werden die Texte der zwischen 1910 und 1914 entstandenen Schulbücher, die sich durchweg zur äußeren Mission („Heidenmission“⁴⁹) trotz fehlenden Auftrags in den Lehrplänen äußern, teilweise wortwörtlich übernommen und allenfalls die statistischen Angaben über die missionierten Menschen und Völker aktualisiert.⁵⁰

Die im Beispiel aufgezeigte Form der Apologie wiederholt sich in den Schulbüchern anderer Autoren, wobei die einzelnen Religionen mit den identischen Stereotypen belegt werden: So seien die Religionen der sogenannten primitiven Völker „unklar und verworren“⁵¹ und „unvollkommen“.⁵² Mohammedaner werden als unsittliche Fatalisten diskreditiert; dem Islam als Gesetzesreligion der Untergang prophezeit.⁵³ Auch der Brahmanismus als „Fluch Indiens“⁵⁴ und der Buddhismus als „Religion der Hoffnungslosigkeit“,⁵⁵ Verzweiflung⁵⁶ und „Weltflucht“⁵⁷ dienen als Negativfolie zum Christentum, das demgegenüber als „Religion der Hoffnung, des Optimismus“⁵⁸ und der „Weltüberwindung“⁵⁹ herausgestellt wird. Erzählt wird eine Evolutionsgeschichte

⁴⁷ Reukauf/Heyn 1928 IIIa, S. IV.

⁴⁸ Schuster/Franke 1926, Teil 2, S. 207f.

⁴⁹ Vgl. exemplarisch Schäfer 1912, S. 138; 1914, S. 63.

⁵⁰ Vgl. exemplarisch die Ausgaben von Reukauf/Heyn 1912; ³1926.

⁵¹ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 3.

⁵² Klöppel 1928, S. 275.

⁵³ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 4f.; Wentz/Volkmann 1928, III. Teil, S. 10.

⁵⁴ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 6; vgl. hierzu auch den Beitrag von Elija Horn in diesem Band.

⁵⁵ Ebd., S. 7.

⁵⁶ Klöppel 1928, S. 279.

⁵⁷ Wentz/Volkmann 1928, III. Teil, S. 8.

⁵⁸ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 8.

⁵⁹ Wentz/Volkmann 1928, S. 8.

der Religionen, welche „die Kinder die weltüberragende Größe und die weltumfassende Liebe des Evangeliums“⁶⁰ erahnen lassen soll:

Die Höherentwicklung der Religion geht Hand in Hand mit dem Zusammenschließen der ungebunden lebenden Menschen zu einem Stamme oder Volke. [...] Die griechischen Götter stehen hoch über den Fetischen der Neger, nicht nur insofern, als man die Götter vollkommener darstellt, sondern man denkt sie sich auch als sittliche Wesen, die den Menschen besondere Anforderungen stellen. [...] Wie unbefriedigt die griechische Welt von ihrer Religion war, zeigt sich deutlich darin, daß das Christentum im Laufe von 300 Jahren den griechischen und römischen Götterglauben vollständig überwand.⁶¹

Außerchristlichen Religionen wird gemäß der Kulturstufentheorie in historischer wie aktueller Perspektive zugestanden, als quasi menschliches Apriori eine Ahnung von höheren Mächten entwickelt zu haben.

Wenn auch nach unserer christlichen Vorstellung diese heidnischen Vorstellungen sehr unvollkommen sind, so steckt in ihnen doch der Kern aller Religion. Die Menschen ahnen, daß über ihnen ein Wesen waltet, das mächtiger ist, als sie es sind.⁶²

Die im Gegensatz dazu tatsächlich explizit im Lehrplan geforderte Auseinandersetzung mit den protestantischen Sekten fällt durchaus unterschiedlich aus: Friedrich Fliedner, Adelheid Caspar und Karl Mützelfeldt (1929) bemühen sich um eine vergleichsweise sachliche Darstellung einzelner Freikirchen und Sekten.⁶³ Reukauf und Heyn warnen zwar insgesamt vor den Gefahren für die Volkskirchen durch „gesonderte Gemeinschaften“, sprechen ihnen „gesundes religiöses Leben“⁶⁴ in der Gänze jedoch nicht ab, wie auch Karl Wentz und Wilhelm Volkmann dem binnenkonfessionellen ‚Separatismus‘ trotz prinzipieller Ablehnung eine anspornende Wirkung zugestehen.

Sie zersplittern unsere evangelische Kirche und entziehen ihr oft starke religiöse Charaktere. Durch ihre vielfach einseitige, ja falsche Auslegung einzelner Bibelstellen bringen sie Verwirrung und Unruhe in die Gemüter und Gemeinden und richten dadurch Unheil an. [...] Doch bewahren sie andererseits die Kirche vor Verflachung

⁶⁰ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. I.

⁶¹ Klöppel 1928, S. 275-277.

⁶² Ebd., S. 275. Wörtlich fast identisch: Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 3.

⁶³ Ebd., S. 37.

⁶⁴ Ebd., S. 194.

und Erschlaffung, indem sie durch ihr Dasein und ihr Leben die Kirche zur Prüfung ihrer selbst und zur Verteidigung ihrer Stellung zwingen.⁶⁵

Wie auch schon in einigen Vorkriegsschulbüchern wird die Offenheit der evangelischen Kirche für die Zulässigkeit von Sekten als Stärke gegenüber der katholischen Kirche demonstriert.⁶⁶ Bei der Darstellung des Katholizismus wird, zum Beispiel durch synoptische Darstellungsweise der Unterscheidungslehren,⁶⁷ eine scheinbar objektive Betrachtung beider Konfessionen gewährleistet und damit das Schulbuch als Informatorium⁶⁸ hingestellt. Die Problematik der konfessionellen bzw. der Simultanschule wird erstaunlicher Weise überhaupt nicht aufgegriffen.⁶⁹ Dass sich gleichwohl die Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht der 1920er-Jahre nicht nur apologetisch gegenüber außerchristlichen Religionen, sondern auch gegenüber dem Katholizismus gerieren, zeigt der direkte Vergleich zweier Ausgaben (1913 und 1927) von August Falcke und Theodor Förster. Während die frühe Ausgabe im Kontext „Bilder aus der Kirchengeschichte – Die christliche Kirche bis zur Reformation“ auf knapp zwei Seiten (nach einer sachlichen Einführung zu Mohammed!) die historische Entwicklung des Papsttums differenziert darstellt und erst abschließend wertend zur Entstehung der Reformationsbewegung überleitet, werden Verfehlungen und Untergang des Papsttums in der neuen Ausgabe von 1927 auf acht Seiten als „Entartung der Kirche“⁷⁰ ausgedehnt. Über die feindselige Haltung kann auch nicht die Anerkennung ihrer Erfüllung der „wichtige[n] Aufgabe [...] die deutsche Seele zu erhalten und zu erziehen in der Furcht vor dem heiligen Gott“ hinwegtäuschen, wenn zugleich die „Sonderbarkeiten, abergläubischen Auswüchse und menschlichen Schwächen“⁷¹ des Katholizismus unterstrichen werden. Und ähnlich schlussfolgern Wentz und Volkmann, paradoxer Weise unter Bezugnahme auf Lessings Ringparabel:

Wir sehen, wie stark die Unterschiede zwischen beiden Lehren sind. Aber der Vergleich bestärkt uns auch in dem Bewußtsein, den echten Ring zu besitzen (Lessings Parabel von den drei Ringen in „Nathan der Weise“), der angenehm vor Gott und den Menschen macht. Das darf uns weder zu pharisäerhaftem Hochmut noch zu

⁶⁵ Wentz/Volkmann 1928, III. Teil, S. 62.

⁶⁶ Falcke/Förster 1913, S. 231.

⁶⁷ Wentz/Volkmann 1928, S. 48f.; Flidner/Casper/Mützelfeldt ²1929, III. Teil, S. 32ff.; Reukauf/Heyn ³1926, S. 227ff.

⁶⁸ In Anlehnung an Höhne 2003, S. 64.

⁶⁹ Zur Einstellung Reukaufs zu Katholizismus und den Schulformen vgl. Pfister 1989, S. 98, 104.

⁷⁰ Falcke/Förster 1927, S. 158.

⁷¹ Ebd., S. 156.

unchristlicher Unduldsamkeit verleiten, sondern es muß uns anspornen, die Wahrheit unsers Glaubens durch Betätigung unserer religiös-sittlichen Kräfte in werktätiger Liebe zu beweisen, damit das Reich Gott's wird gemehrt zu Lob und seinen Ehren.⁷²

In den untersuchten Lebenskundeschulbüchern hingegen finden anders als in den Religionsbüchern dezidierte Auseinandersetzungen sowohl mit der katholischen Konfession als auch mit außerchristlichen Glaubensgemeinschaften nicht systematisch statt. Dies hängt vermutlich mit der Verortung der Lebenskunde als Ergänzung zu einem bekennenden oder religionskundlichen Religionsunterricht zusammen. Wo außerchristliche Religionen oder auch die jeweils andere Konfession Erwähnung finden, geschieht dies bei Johann Grüner beispielsweise als Illustration für Ethiken, die die Religionen (vermeintlich) symbolisieren – unter Verwendung gleicher Stereotypisierungen wie in den Religionsbüchern (z.B. Buddhismus als Religion des Pessimismus).⁷³ Karl August Busch als Schulbuchautor in Sachsen konstatiert:

Die rohesten Anfänge aller menschlichen Kultur finden wir noch heute bei wilden Stämmen in Australien (Papua), Afrika (Hottentotten) und Amerika (Indianer, Inneres Brasilien. [...] Roh und unvollkommen wie all ihr Leben ist daher auch ihre Religion.⁷⁴

Foerster hingegen setzt sich mit anderen Kulturen fast ausschließlich auf nicht-religiöser Ebene auseinander. Außerchristliche Religionen bzw. ihre Stifter werden selten, wenn dann jedoch wertschätzend dargestellt, ihr Vorbildcharakter zu verdeutlichen versucht und zu Toleranz aufgerufen.⁷⁵

4 Das Verhältnis Staat – Kirche: Erziehung zum Staatsbürger oder zum gottgläubigen Christen?

Die im preußischen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Mittelschulen 1910 formulierte Vorgabe, sich in Klasse I mit der „Wiederholung und Ergänzung der kirchengeschichtlichen Lebensbilder unter besonderer Berücksichtigung des Lebens der Kirche in der Gegenwart und ihrer Verfassung“ zu befassen, wird in den Schulbüchern der Vorkriegszeit wesentlich

⁷² Wentz/Volkmann 1928, S. 50.

⁷³ Grüner 1922, S. 12.

⁷⁴ Busch 1921, S. 86f.

⁷⁵ „Dann gibt es Knaben und Mädchen, die machen sich über die Religion der anderen lustig oder sprechen feindselig davon: auch das ist roh, es ist ein Schlag ins Gesicht“ (Foerster 1921, S. 335).

enger als in den Ausgaben nach 1920 als Kirchengeschichte ohne deutliche politische Bezüge eingeführt. Den einzigen sozialen Gegenwartsbezug kirchlicher Tätigkeit stellt in diesem Zusammenhang die innere Mission dar, die allerdings nur bei Reukauf und Heyn auch in einen dezidiert sozialpolitischen Kontext („Innere Mission und Sozialgesetzgebung“) gestellt wird.

So stehen wir noch mitten in einer Zeit sozialer Gesetzgebung. Möchten auch künftig freie Gesellschaften, Kirche und Staat zusammenwirken, denn auch für unser Volk gilt das Wort des Apostels: Wenn ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit. 1. Kor. 12, 26.⁷⁶

Autoren der Religionsschulbücher aus der Zeit der Weimarer Republik befassen sich gemäß den preußischen Bestimmungen von 1925 überwiegend in der abschließenden Klasse der Mittelschule (Klasse I) mit dem „Leben der Kirche in der Gegenwart und ihre Verfassung“.⁷⁷ Dabei tritt in einigen der Schulbücher entgegen dem Erziehungsauftrag sämtlicher Schulen zu staatsbürgerlicher Erziehung (Art. 148 Weimarer Reichsverfassung) ein distanziert-feindseliges Verhältnis zum Weimarer Staat zutage. So betont Wilhelm Klöppel zwar die Gleichberechtigung von Staat und Kirche⁷⁸ und mahnt, nach dem Vorbild Jesu keine Vermischung beider Sphären vorzunehmen⁷⁹ (Lehre von den Zwei Reichen). Klöppel hält sich folgerichtig auch mit der Empfehlung einer bestimmten politischen Partei zurück, stellt aber gleichwohl das unumgängliche Gebot auf, in der jeweiligen Partei „Christi Geist zur Wirksamkeit zu bringen.“⁸⁰ Zugleich steht für Klöppel der Gehorsam gegenüber Gott im Zweifelsfall über jenem gegenüber weltlicher Herrschaft, was sich auch im Ausdruck vom „über den Parteien stehenden Bund im Dienste Christi“⁸¹ niederschlägt. Ähnlich heißt es bei Reukauf und Heyn:

Wenn aber die Forderung des Gesetzes gegen das Gewissen geht. Dann sollen wir Gott mehr gehorchen als den Menschen, aber geduldig die Strafe tragen, die der Staat für die Übertretung seiner Gesetze verhängt, wie es die ersten Christen in der Zeit der Verfolgungen gemacht haben.⁸²

⁷⁶ Reukauf/Heyn 1912, I. Teil, Ausgabe D, S. 171.

⁷⁷ Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 348.

⁷⁸ Klöppel 1928, S. 342.

⁷⁹ Ebd., S. 341f.

⁸⁰ Klöppel 1928, S. 343; vgl. ähnlich Reukauf/Heyn 1928, IIIa, S. 78f.

⁸¹ Ebd.

⁸² Reukauf/Heyn 1928, IIIa, S. 78.

Fliedner, Caspar und Mützelfeldt plädieren stärker noch für eine strikte Trennung zwischen weltlichen und geistlichen Fragen und warnen sowohl vor einer Vergötterung des Vaterlandes als auch vor einer Instrumentalisierung Gottes.⁸³ Wenn auch Christsein und Vaterlandsliebe einander einschließen,⁸⁴ stehe das Christsein als völker- und rassenverbindendes Element über der Zugehörigkeit zu einer Nation. „Da ist vom verschwommenen Internationalismus nicht die Rede, aber das ist die übernationale Schauung, die im Evangelium aufleuchtet.“⁸⁵ Insofern wird hier der Tenor zumindest ausgewählter Schulbücher aus der Phase der Jahrhundertwende fortgeführt, für die Antje Roggenkamp analog eine Überführung des Nationalen ins Internationale „durch Reflexion auf christliche Grundlagen“⁸⁶ konstatiert. Dass in einigen der herangezogenen Lehrbüchern für den Religionsunterricht die staatsbürgerliche Erziehung tendenziell unterwandert bzw. relativiert wird, ist verwunderlich wohl angesichts von deren Genehmigungspflicht, nicht aber aus der Perspektive der grundsätzlich differenten Erziehungsaufträge von Staatsbürgerkunde und Religionsunterricht: Die Erziehung zum guten *Staatsbürger* auf der einen, Erziehung zum (gottgläubigen) *Menschen* auf der anderen Seite.

Passagen in Lehrbüchern anderer Autoren hingegen können schon fast als germanozentrisch bezeichnet werden, was Roggenkamp auf die Zuordnung des Religionsunterrichts zu den kulturkundlichen Unterrichtsfächern zurückführt.⁸⁷ Auf den ersten Blick ähnlich wie andere Schulbuchautoren sehen Wentz und Volkmann in der Ausgabe von 1928 die Berufung eines Christen in dem Ziel, Bürger einer höheren, das heißt über dem Vaterland stehenden Welt zu werden.⁸⁸ Im Unterschied jedoch zu den anderen Autorenkollektiven betrachten sie die Zugehörigkeit zum eigenen Volk und Vaterland auf Erden als prioritär gegenüber jener zur Menschheit; das irdische Leben als Vorbereitung der höheren Welt habe sich demnach für jeden Christen in den Dienst *seines* Volkes zu stellen.⁸⁹ Historisch leiten sie aus der Zeit der Befreiungskriege gegen Frankreich die notwendig christliche Dimension des deutschen Nationalismus ab: „Das war und ist deutscher Glaube, und er war christlich [...]. Was sie mahnt zu ‚Sieg und Kampf, hat Gott ja selber angefacht.‘“⁹⁰

⁸³ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 78.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 79.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Roggenkamp 2014, S. 167.

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 175.

⁸⁸ Wentz/Volkmann 1928, III. Teil, S. 71.

⁸⁹ Ebd., S. 91.

⁹⁰ Wentz/Volkmann 1927, II. Teil, S. 252.

Foerster, der in seiner *Lebenskunde* die Liebe zum Vaterland in einem Atemzug mit der zu den Eltern nennt,⁹¹ sieht mit ihr zugleich das Gebot der Achtung anderer Völker gegeben. Gerade weil sie im Gegensatz zur Vaterlandsliebe nicht selbstverständlich sei, müsse eine ihr gemäße Erziehung der Gefühle erfolgen. Wie an anderen Stellen auch weist er, ohne naturgemäß den Terminus schon zu verwenden, auf das Faktum der globalisierten Welthandelsbeziehungen und die hieraus resultierenden Abhängigkeiten von anderen Völkern hin und nennt Bildung als wichtigen Faktor für das Bewusstwerden wechselseitiger Dependenz.⁹² Abstrakter als Foerster geht Karl Barth in seinen Ausführungen von keiner konkreten, national verwirklichten Gesellschaft aus. Die neutrale „menschliche Gemeinschaft“ ist ihm Quelle menschlichen Gewissens.⁹³ Menschenliebe und der Friede unter den Völkern sowie innerhalb ihrer sind ihm analog zu Foerster erklärtes Ziel.⁹⁴ Seine immer wieder neu aufgelegte *Lebenskunde* hat zwischen 1912 und 1921 im Übrigen keine Überarbeitung erfahren.

Eine politisch radikalere Position nimmt Friedrich („Fritz“) Gansberg in den *Feierstunden. Erzählungen aus alten und neuen biographischen Werken für Lebenskunde und Religionsunterricht* ein.⁹⁵ Gansberg macht seinen politischen Anspruch an das Schulbuch deutlich („Wenn doch die Regierung besser für die anderen sorgte!“⁹⁶); Leserinnen und Leser erfahren anhand von „Arbeiterschicksalen“ deutlich die Ketten der gesellschaftlichen Ordnung, die nur durch außerordentliche Willenskraft gesprengt werden können. Kirche und Glaube gehören auf natürliche Weise zum Alltag und teilweise auch zum Bildungsgut der biografierten Persönlichkeiten. Entgegen der Konzeptualisierung des Lehrbuches für *Lebenskunde und Religionsunterricht* und trotz eines durchaus herzustellenden Bezuges der Thematik zur inneren Mission, wird die Rolle der Institution Kirche überhaupt nicht reflektiert, sondern werden religiöse Bezüge allenfalls als alltagsweltliche Gegebenheiten eingeflochten.

In ähnlicher Weise erfolgt in der *Lebenskunde* Johann Grüners keine Auseinandersetzung mit institutionalisierter Religion.⁹⁷ Grüner benennt ohne Problematisierung die Religionslehre als Gegenstand des Schullebens und anerkennt den Besuch des sonntäglichen Gottesdienstes, der allerdings in individu-

⁹¹ Foerster 1921, S. 169.

⁹² Ebd., S. 166ff.

⁹³ Barth ²1920, S. 15.

⁹⁴ Vgl. ebd., S. 19.

⁹⁵ Fritz Gansberg, Vertreter der progressiven Volksschullehrerschaft im Kaiserreich und aktiven Befürworter der Bremer Denkschrift (1905), engagierte sich bis 1910 in der internationalen moralpädagogischen Bewegung (vgl. Enders 2002, S. 196).

⁹⁶ Gansberg 1929, S. 182.

⁹⁷ Vgl. exemplarisch Grüner 1922, S. 39.

alisierten und de-institutionalisierten Form auch in der freien Natur stattfinden könne. Insgesamt steht bei ihm die Vorbereitung der Jugendlichen auf ihren Eintritt in eine häusliche oder öffentliche Berufstätigkeit eindeutig im Vordergrund.

5 Fazit: Aufbruch im Schulbuch?

Obschon Roggenkamp für die Religionsschulbücher bereits des wilhelminischen Kaiserreichs die „Verbindung von Thron und Altar“ in Frage stellt,⁹⁸ zeigen die Schulbücher der Nachkriegszeit eine deutlich gesteigerte kritische Haltung gegenüber Dimensionen staatlicher Macht. Die Autoren reagieren damit wie auch in ihrer defensiven Haltung gegenüber anderen Formen institutionalisierter Religion auf die Bedrohung ihrer Kirche in der jungen Republik.

Trotz einer von Gerhard Pfister ausgemachten allmählichen Distanz zur Theorie der kulturhistorischen Stufen und zu den auf ihr beruhenden Formalstufen (Herbart)⁹⁹ bleibt hierbei das phylogenetisch-ontogenetische Modell religiöser Entwicklung in den Schulbüchern der ausgehenden 1920er-Jahre präsent. Zugleich markieren die Autoren ein Bewusstsein für den Reformbedarf der Religionsschulbücher sowohl hinsichtlich der Textauswahl als auch ihrer schulbuchdidaktischen Gestaltung, wie der Auszug aus dem Vorwort von Reukauf und Heyn zu ihrem ersten Band der Schulbuchreihe für Mittelschulen (1926) exemplarisch aufzeigt.

Die vorliegende Neuauflage findet veränderte Verhältnisse in den preußischen Mittelschulen vor. Die vierklassige Grundschule ist errichtet, die Mittelschulen sind zu sechsklassigen Anstalten für das 5. bis 10. Schuljahr umgestaltet worden. Doch bringen die neuen Bestimmungen über den Religionsunterricht keine grundsätzlichen Neuerungen und somit keine Veranlassung zu wesentlich neuer Gestaltung des vorliegenden Buchs. [...] Und doch ist unser Buch ein anderes geworden. Zunächst haben wir eine Reihe von Umgestaltungen schon in Auswahl und Textgestaltung der Erzählstoffe vorgenommen. [...] Ferner ist in der äußeren Gestaltung eine noch bedeutsamere Änderung vorgenommen worden. Es kam uns darauf an, unser Religionsbuch so zu gestalten, daß es den Schülern und Schülerinnen Interesse und Freude abgewinnt, es mehr zu einem Lesebuch statt eines Lernbuchs werden zu lassen.¹⁰⁰

Damit bedienen sich *einige* Schulbücher des Religionsunterrichts und *einige* der Lebenskunde vergleichbarer schulbuchdidaktischer Mittel, wie etwa der

⁹⁸ Vgl. Roggenkamp 2014, S. 152.

⁹⁹ Pfister 1989, S. 114-118, 177f.

¹⁰⁰ Reukauf/Heyn ³1926, S. III.

Erzählung.¹⁰¹ Beide Unterrichtsfächer weisen mit der Kind- und Erlebnisorientierung sowie der Betonung der Selbsttätigkeit¹⁰² in *einigen* ihrer Schulbücher eine starke Beeinflussung durch reformpädagogische Prämissen auf. Arbeitsschulische Ansätze halten auch in den Religionsunterricht Einzug;¹⁰³ die Transformation von Schulbüchern zu Unterrichtshilfen wird reflektiert. Möglicherweise ist es die Lebenskunde innerhalb des Religionsunterrichtes, die durch reformpädagogisch anmutende Bilder des Lehrers diesem einen über das sonstige Maß hinausgehenden Freiraum einräumte.¹⁰⁴ In den Schulbüchern zur Zeit der Weimarer Republik spiegelt sich ein verstärktes Bemühen der Religionslehrer nach Wahrnehmung als „gleichberechtigte[n], selbständige[n] Pfleger[n] der christlichen Glaubensgüter“,¹⁰⁵ welche die sich formierende Religionspädagogik über das unterrichtliche Geschehen hinaus aktiv mitzugestalten beabsichtigten.

Jenseits der im Rahmen des Aufsatzes nur angerissenen Trends in der Entwicklung der Schulbücher bleiben diese inhaltlich von einer großen Varianz geprägt, allerdings nicht zwangsläufig entlang fachlicher Selbstverständnisse (Lebenskunde vs. Religionsunterricht), sondern via pädagogischer, didaktischer und nicht zuletzt politischer Selbstverortungen innerhalb der weiten Grenzen schulpolitischer Orientierungen bzw. kirchlicher Vorgaben. Das Jahr 1918 als gesellschaftlich bedingte und politisch erzwungene Erschütterung des Selbstverständnisses von Schulbuchautoren eines bekennenden evangelischen Religionsunterrichtes hat seine Spuren in ihren neuen Unterrichtshilfen hinterlassen, deren Systematisierung eine lohnenswerte Aufgabe weiterer bildungshistorischer Untersuchungen darstellt.

¹⁰¹ Zum Stellenwert und methodischen Einsatz der Erzählung vgl. Gansberg 1929, S. 7, vgl. auch Gräbe (2019).

¹⁰² Vgl. Wiater 2018, S. 202.

¹⁰³ Vgl. Reukauf/Heyn 1928, IIIa, S. 4; vgl. den Band für Mädchenschulen (Reukauf/Heyn 1928, IIIb, S. 130-132).

¹⁰⁴ „Da die Behandlung gerade dieses Stoffes, wie keines andern in dem Maße, der vollsten Bewegungsfreiheit des Lehrers bedarf und – vornehmlich bei der christlichen Lebenskunde – dessen innerster Eigenart und Lebensauffassung entsprechen wird, so habe ich diesen Abschnitt so kurz wie möglich gefaßt und oft nur Gedanken oder Gedankengänge hingeworfen, aus denen der Lehrer nach seinem Empfinden und Bedürfnis auswählen mag.“ (Westphal 1927, Vorwort).

¹⁰⁵ Aus einer Resolution für den Dresdner Kirchentagsausschuss 1919, die Hermann Schuster einbrachte (Roggenkamp-Kaufmann 2002, S. 628f., s. a. S. 157ff.).

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Neuordnung des Mädchenschulwesens. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1908, S. 886-1002.
- Barth, Karl (²1920): Der Lebensführer. Ein Sittenlehrbuch für die oberste Klasse der Volksschulen und für Fortbildungsschulen. Leipzig.
- Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1925, S. 348-356.
- Busch, Karl August (1921): Lebenskunde. Eine angewandte Ethik und allgemeine Grundlegung der Weltanschauung für den Jugendunterricht. Dresden.
- Falcke, August/Förster, Theodor (1913): Religionsbuch für evangelische Schulen. Für Mittelschulen. Halle.
- Falcke, August/Förster, Theodor (1927): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Zweiter Teil, Kl. IV-II. Altes Testament, Neues Testament, Kirchengeschichte. Halle.
- Fliedner, Friedrich/Caspar, Adelheid/Mützelfeld, Karl (²1929): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen und verwandte Anstalten. III. Band: Suchet, so werdet ihr finden. Beiträge zur Glaubens- und Lebenskunde für Klasse I. Bielefeld und Leipzig.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1921): Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Jungen. Berlin. Leipzig.
- Gansberg, Fritz (1929): Die Unterrichtsbücher von Fritz Gansberg. 3. Band: Feierstunden. Erzählungen aus alten und neuen biographischen Werken für Lebenskunde und Religionsunterricht. 5.-8. Schuljahr. Langensalza.
- Göckel, Bertold/Kaiser, Paul/Schmidt, Hugo (1920): Stoffpläne zur Lebenskunde und Religionsgeschichte. Leipzig.
- Göckel, Bertold/Kaiser, Paul/Schmidt, Hugo (1921): Bausteine. Lesebuch zur ethischen Unterweisung. Unterstufe. Leipzig.
- Grüner, Johann (1922): Lebenskunde. Ein Lehr- und Lesebuch für die heranwachsende Jugend. I. Teil: Lebensanschauungen und praktische Lebenskunde. Stuttgart.
- Klöppel, Wilhelm (1928): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen, 2. Teil, Klasse 4 bis 1. Langensalza.
- Lehrbücher in den Mittelschulen (1910). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, S. 919.
- Neuordnung des Mittelschulwesens (1910). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, S. 343-408.
- Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und weibliche Jugend (1923). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, S. 321-322.
- Reukauf, August/Heyn, Ernst (1912): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen, Teil I. Leipzig.
- Reukauf, August/Heyn, Ernst (³1926): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen, Teil II 2 D. Leipzig.
- Reukauf, August/Heyn, Ernst (1928): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Teil IIIa+b, Teil IV. Leipzig.
- Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule (1921). In: Richtlinien des Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen (1929), Breslau, S. 22-33.

- Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Jahrgänge der Volksschule vom 15. Oktober 1922. In: Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen (1929), Breslau, S. 33-53.
- Schäfers evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen (1912). Erster Teil. Ausgabe für Rheinland und Westphalen. Frankfurt am Main.
- Schäfers evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen (1914). Zweiter Teil. Ausgabe für Schleswig-Holstein. Frankfurt am Main.
- Schuster, Hermann/Franke, Walter (1926): Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht, Teil 2, Für Mittelschulen. Aus Bibel und Kirche. Frankfurt am Main.
- Seeling, Otto (1920): Zur Methodik des Unterrichts in Lebens- und Bürgerkunde. Leipzig.
- Stoffels, Elise (²1928): Jungmädchens Wegeleit. Eine Lebenskunde für die weibliche Jugend. Düsseldorf.
- Tschersig, Hubert (1924): Zur Vereinheitlichung der Lehrbücher. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1924, S. 111-112.
- Umgestaltung der Lehrbücher. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1924, S. 6-8.
- Wentz, Karl/Volkman, Wilhelm (1927): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Zweiter Teil. Klasse IV-II. Gütersloh.
- Wentz, Karl/Volkman, Wilhelm (1928): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Glaubenslehre und Lebenskunde. Dritter Teil. Klasse I. Gütersloh.
- Westphal, Johannes (1927): „Das lebendige Wasser“. Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Dritter Teil für Klasse II-I. Berlin.
- Zulassung von Moralunterricht für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Kinder 1920. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1920, S. 278-279.

Literatur

- Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Depaepe, Marc/Simon, Frank (2003): Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn, S. 65-77.
- Dieterich, Veit-Jacobus (2007): Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000): Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben. Göttingen.
- Enders, Susanne (2002): Moralunterricht und Lebenskunde. Bad Heilbrunn.
- Gräbe, Viktoria Luise (2019): Zwischen Unterrichtsprinzip und Schulfach: Lebenskundlicher Unterricht im Volksschulwesen der Weimarer Republik. Zwei konzeptionelle Exempel. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25, Bad Heilbrunn, S. 191-213.
- Haubfleisch, Dietmar (1994): Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Überblick, Forschungsergebnisse und -perspektiven. In: Pehnke, Andreas/Röhrs, Hermann (Hg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Frankfurt am Main, S. 117-132.
- Heinze, Carsten (2010): Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the “Grammar of Schooling“. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 2, S. 122-131.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt am Main.
- Levi, Herrmann (1933): Lehrbuch und Jugendbuch im jüdischen Erziehungswesen des 19. Jahrhunderts in Deutschland: Versuch einer entwicklungsgeschichtlichen Darstellung nach Inhalt und Methode. Köln.

- Ott, Christine (2016): Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung: theoretische Grundlegung und historische Skizze. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand/Textbooks under scrutiny. Bad Heilbrunn, S. 31-50.
- Pfister, Gerhard (1989): Vergessene Väter der modernen Religionspädagogik. E. Thrändorf, A. Reukauf, R. Staude. Göttingen 1989.
- Reimann, Gregor/Seher, Sophie/Wermke, Michael (2019): Die Schule ‚pflegt die Verbundenheit mit der Heimat in Thüringen und in Deutschland‘ – Der Heimatbegriff im Bildungsauftrag des modernen Schulwesens. In: Costadura, Edoardo/Ries, Klaus/Wiesenfeldt, Christiane (Hg.): Heimat global. Modelle, Praxen und Medien der Heimatkonstruktion. Bielefeld, S. 237-280.
- Roggenkamp-Kaufmann, Antje (2002): Religionspädagogik als „praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik. Leipzig.
- Roggenkamp, Antje (2007): Das (zweite) deutsche Kaiserreich. In: Lachmann, Rainer/Schröder, Bernd (Hg.): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch. Neukirchen-Vluyn, S. 167-202.
- Roggenkamp, Antje (2014): Kaiserreich, Republik und Diktatur. Religionsbücher im Diskurs. In: Roggenkamp, Antje/Wermke, Michael (Hg.): Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik. Leipzig, S. 151-183.
- Rupp, Horst (1994): Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung. Weinheim.
- Schönfeld, Heidi (2003): Bücher für den evangelischen Religionsunterricht. Ein Beitrag aus dem bayerischen Volksschulwesen im 19. Jahrhundert. Jena.
- Walk, Joseph (1991): Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt am Main.
- Wiater, Werner (2018): Theologie, Pädagogik und Katechetik als Grundlage des Schulbuchs für den Religionsunterricht. Beispiele aus der Zeit der Reformpädagogik (1880/90-1933). In: Schütze, Sylvia/Matthes, Eva (Hg.): Religion und Bildungsmedien. Bad Heilbrunn, S. 201-215.
- Wermke, Michael (2018): Der Religionsunterricht und das Religionsschulbuch im öffentlichen Schulwesen – Eine bildungstheoretische Reflexion. In: Štimac, Zrinka/Spielhaus, Riem (Hg.): Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven. Göttingen, S. 63-78.
- Wermke, Michael (2020): Die Schulprogrammschriften höherer jüdischer Schulen in Frankfurt am Main im 19. und frühen 20. Jahrhundert – erste Vermessungen in einem unbekannten Forschungsgebiet. Druck in Vorbereitung.

**Sozialdemokratie, Sozialismus und Pädagogik –
Verflechtungen in Wien, Zürich und
in der Deutschschweiz**

Lehrer, Politiker, „Trämlergeneral“, Schriftsteller: Der Zürcher Sozialdemokrat Alfred Traber als Beispiel für dynamisierte Pädagogisierungsschübe um 1918*

Die jüngste Forschungsliteratur zum Ersten Weltkrieg und seinen Folgejahren ist häufig von alltags- und wahrnehmungsgeschichtlichen Perspektiven geprägt.¹ Zuletzt strich Daniel Schönplug mit seinen auf 1918 zugeschnittenen biographischen Miniaturen heraus, wie die Katastrophen- und Hoffnungswahrnehmungen am Kriegsende häufig mit Bildungsemphase und Bildungserlebnissen verbunden sein konnten. So begriff etwa ein heimkehrender US-Soldat seinen kriegsbedingten Europaaufenthalt als Bildungsereignis, das ihn zur Schulgründung im entlegenen Bergdorf Pall Mall in Tennessee animierte, während Nguyen Tat Tanh, der spätere vietnamesische Präsident Hồ Chí Minh, seine Zeit in Paris um 1918 mit Besuchen politischer Vorträge und Buchlektüren in einer städtischen Bibliothek verbrachte.²

Schemenhaft deutet sich somit an, dass um 1918 die schon zuvor in diversen sozialen und ideologischen Bewegungen häufig mit sozialistischem oder nietzscheanischem Einschlag propagierten Sehnsüchte und Utopien einer anderen, besseren Welt und Gesellschaft neue Schübe für die Pädagogisierung von sozialen Problemen bedeuten konnten.³ Dem widersprachen die parallel dazu publizierten Dystopien und Untergangsszenarien, etwa von Oswald Spengler,⁴

* Dieser Beitrag entstand im Rahmen des SNF-Projekts 166008 „Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“.

¹ Illies 2012; Blom ⁵2014a, b; vgl. für die Schweiz Neuhold 2014; Kuhn/Ziegler 2014.

² Schönplug 2017, S. 27, 121 (dort das Zitat), S. 222.

³ Herrmann 1987; Blom 2014b, S. 213, 445-452; Groppe ²2001, S. 146-149, 254; Dudek 1999, S. 22-37. Zur Pädagogisierung vgl. Labaree 2008; Boser/De Vincenti/Grube/Hofmann 2017.

⁴ Blom 2014b, S. 448f.

nicht. Sie waren vielmehr teils ex negativo oder in komplexen diskursiven Gemengelage mit ihnen verwoben. Im Prozess der Pädagogisierung wurden sozial als Problem wahrgenommene Entwicklungen, wie massenmedialer und alkoholischer Konsum, zumeist an traditionelle Bildungs- und Erziehungsinstanzen überwiesen, um gesellschaftliche Defizite zu lösen, Gefahren für Sitte und Moral zu dämpfen und sozio-kulturell sanktioniertes Wissen zu festigen. Doch nicht nur schulische Bildung, reformpädagogische Ambitionen und alternative Erziehungspraktiken, sondern zahlreiche außerschulische Orte, Institutionen und Akteure verhiessen mit unterschiedlichen pädagogisierenden Ausrichtungen eine bessere Zukunft: dazu zählten etwa das *peu à peu* und in intensiven Debatten sich vom Gefahren- zum Bildungsort sich wandelnde Kino ebenso wie sozialtechnologisch ausgerichtete Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Regierungen und soziale Bewegungen, etwa die globale Hygiene- und Abstinenzbewegung bzw. die Soziale Käuferliga.⁵

Hinsichtlich der Ambitionen und Ausprägungen bzw. der Kontinuität und Dynamiken von Pädagogisierungstendenzen um 1918 in Zürich versprechen Analysen von Quellen aus dem im Stadtarchiv Zürich verwahrten Nachlass Alfred Trabers (1884-1970) Erkenntnisgewinne. An seinem Beispiel können diverse pädagogisierende Schübe, die sich bei ihm zunächst eher tastend innerhalb der Schule und des Lehrerseminars, dann vehementer auch in außerschulischen Bereichen der Politik und des Theaters bemerkbar machten, fokussiert werden. Denn der aus kleinbürgerlich-ländlichen Verhältnissen stammende Traber wirkte als Lehrer, aber auch als 1917 bzw. 1919 gewählter Zürcher Kantons- und Stadtrat, Publizist und Literat.⁶ Traber wird in diesem Beitrag weniger biographisch und mehr als Akteur inmitten der schon skizzierten pädagogisierenden Entwicklung fokussiert, die gerade zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch einen Bedeutungsüberschuss von Bildung und Erziehung für die Zukunftsgestaltung und Gesellschaftspolitik gekennzeichnet ist.⁷ Der „Fall Traber“ dient als mikrogeschichtliche Untersuchung zur Ermittlung pädagogisierender Tendenzen bei Unterrichtspraktiken⁸ während seiner bis 1903 währenden Zeit am kantonalen Lehrerseminar Küsnacht, seiner bis 1919 andauernden Lehrertätigkeit in Zürich sowie in außerschulischen, gesellschaftlichen Bereichen. So war er als Mitglied der Sozialdemokratischen Partei (SP) an den Zür-

⁵ Vgl. Maase 2012, S. 230-238; Etzemüller 2009, S. 30; Blom 2014b, S. 232f., 272; Grube/De Vincenti 2013; König 2009, S. 303-325.

⁶ Zur (Selbst-)Biographie vgl. Traber 2011, S. 9-16.

⁷ Tenorth 1989, S. 112; Dudek 1999, S. 29.

⁸ Vgl. zum Praktikenbegriff den Band von Hoffmann-Ocon/De Vincenti/Grube 2020.

cher Streikunruhen 1917/18 beteiligt, engagierte sich glühend für den Sozialistischen Abstinentenbund (SAB)⁹ und verfasste ab Mitte der 1920er-Jahre sogenannte proletarische Volksliteratur, wiewohl er nicht aus dem Arbeiter- sondern eher aus ländlich-kleinstädtischem Kleinbürgermilieu stammte: sein Vater war Kurzwarenhändler, seine Mutter Tochter eines Lehrers.

Innerhalb der Zürcher SP bewegte sich Traber zunächst am linken Rand und war etwa mit Fritz Platten verbunden, der 1917 Lenin von Zürich nach St. Petersburg begleitete. Platten galt als marxistischer Dogmatiker ebenso wie als schlichter, fast kleinbürgerlichen Lebensfreuden anhängender Mann, dem eine „autoritäre Erzieherpersönlichkeit“ nachgesagt wurde.¹⁰ Traber war auch mit Josef Veselic befreundet, dem Vizepräsidenten des linken Zürcher Arbeitervereins „Eintracht“, der sich durch Einflüsse sozialistischer Flüchtlinge, so etwa Leo Trotzki, radikalisierte und mit der SP immer stärker in Konflikt geriet.¹¹ Traber stand jedoch ausweislich der Nachlassdokumente und seines hier herangezogenen sechsbändigen handschriftlichen, unveröffentlichten *Rückblick[s] auf mein Leben* kaum mit prominenten kommunistischen Immigranten um Lenin, Trotzki oder Karl Radek in Verbindung. Stattdessen engagierte er sich als Kantons- und Stadtrat in der Zürcher Politik. 1919 übernahm er das Polizeidepartement, scheiterte jedoch nach kurzer Zeit wie von den Bürgerlichen erhofft, weil er als Sozialdemokrat in diesem Amt bei Demonstrationen gegen die eigene Arbeiterklientel vorgehen musste. Die Karriere Trabers weist trotz seiner Selbststilisierung als politischer und pädagogischer Außenseiter und seiner kurzen Mitgliedschaft in der Kommunistischen Partei von 1921 bis 1923 weniger auf Revolution als auf parlamentarisches und gewerkschaftliches Engagement hin: von 1916 bis 1919 präsierte er als „Trämlergeneral“ die Straßenbahnergewerkschaft in Zürich, und von 1923 bis 1930 amtierte er als Sekretär beim Verband des Personals öffentlicher Dienste.¹²

Der Beitrag zeigt vielfältig miteinander verflochtene Pädagogisierungstendenzen in vier Kapiteln auf: die ersten beiden Kapitel behandeln die pädagogische Sozialisation im Seminar und die Lehrertätigkeit Trabers. Dabei wird seine eigenwillige Rezeption von nietzscheanischer Schulkritik und reformpädagogischen Ansätzen fokussiert. Die Kapitel drei und vier untersuchen Pädagogisierungsschübe bei Trabers politischem Engagement bzw. seinem kulturell-literarischen Wirken als Dramenautor. Begleitet werden diese Kapitel von der

⁹ Vgl. Grube/De Vincenti 2013, S. 215f. Traber leitete den SAB von 1937 bis 1942.

¹⁰ Traber 2011, S. 46f.; zu Platten vgl. Petersen 2001, S. 284-291 (Zitat S. 291), 366-368; Jost 1973, S. 36-45, bes. S. 38.

¹¹ Vgl. ebd., S. 66-79; Huser 2014, S. 175; Petersen 2001, S. 366f.

¹² Traber 2011, S. 124-132. Von 1930 bis 1949 schlichtete er als Bezirksrichter auch außergerichtliche Ehestreitigkeiten.

Frage, inwiefern „1918“ für (außer-)schulische Pädagogisierungstendenzen in Zürich als Zäsur für neue oder als dynamisierende Kontinuität von zuvor etablierten Erziehungsvisionen zu werten ist – oder aber als Verschmelzung von Alt und Neu.

1 Ausbildung am Seminar Küsnacht 1899-1903: Abrechnung mit der alten Lehrergeneration

Trabers autobiographisch vorgenommene reformorientierte Selbstpositionierung enthält Elemente einer diskursiv mächtigen, etwa auch vom Zürcher religiösen Sozialisten Leonhard Ragaz vertretenen Gegenwarts- und Schulkritik.¹³ Traber schildert insbesondere seine vierjährige Seminarzeit als große Enttäuschung. Er hatte seine Ausbildung idealistisch angetreten, „die Offenbarung allen Wissens um die Welträtsel erwartend“.¹⁴ Jedoch seien die „selber unerzogenen Stundengeber“¹⁵ am Seminar als Lehrer völlig ungeeignet gewesen. Traber skizziert sie, sich dabei selbst autobiographisch überhöhend und generationell abgrenzend, als charakterlich verkommene, dem Alkohol verfallene, faule, menschenverachtende sowie in pädagogischen Traditionen erstarrte Zyniker. Die häufig lust- und kenntnislosen Lehrer hätten die Aufgeschlossenheit der Seminaristen gegenüber neuen Lektüren, philosophischen Strömungen und politischen Debatten diskreditiert.¹⁶ Deutschaufsätze mit Themen wie *Die Fabel in der Braut von Messina* oder Erörterungen zum *Urteil der Menge* und zur *Bedeutung des Luxus*, ließen die vom Lehrer nur wenig honorierte Erprobung eigener Gedanken und die Integration neuen Wissens kaum zu.¹⁷ Mit harschen Urteilen kritisierte Traber auch die jahrzehntealten etablierten Praktiken im Seminar.¹⁸ Fragwürdige Rituale, erstickende Routinen und eine hartnäckige Selbstherrlichkeit der Lehrer¹⁹ hätten Fragen der Bildung in den Hintergrund gedrängt. Die vorherrschende Praxis des Verbieters habe intellektuelle Anregungen von Seminaristen obstruiert.

¹³ Ragaz 1920, S. 48-51. Zur Schulkritik als literarisches Sujet vgl. Whittaker 2013, S. 27-30.

¹⁴ Traber 2011, S. 9.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd., S. 18-21.

¹⁷ Rückblick auf mein Leben, Band 1, S. 38f., StAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1; vgl.: Deutschaufsatzheft, A. Traber IIIb, im Seminar Küsnacht, NL Traber VII.148, 1.3.4; Trabers Einleitung über Schillers *Œuvre* in seinem Aufsatz *Die Fabel in der Braut von Messina* wurde vom Lehrer mit der Randbemerkung – „Da sich diese Einleitung in keiner Weise auf das Thema bezieht, hat sie keine Berechtigung“ – als unzulässig markiert.

¹⁸ Vgl. Hoffmann-Ocon/De Vincenti/Grube 2020.

¹⁹ Zu ähnlichen, um 1918 sich zuspitzenden Klagen über schablonenhaften Unterricht vgl. den Beitrag von Andreas Hoffmann-Ocon in diesem Band.

Traber bewegte sich mit seiner Kritik an seminaristischen Ausbildungspraktiken inmitten eines Diskurses, der auch in den autobiographischen Skizzen des fast zeitgleich ab 1896 zum Lehrer ausgebildeten Hamburger Seminaristen Wilhelm Lamszus sichtbar wird. Der als sozialistischer und pazifistischer Reformpädagoge geltende Lamszus klagte ebenfalls über das Desinteresse der Seminarlehrer gegenüber der „Seelennot“ der Schüler.²⁰ Im Seminarunterricht habe das bloß mechanische Nachschreiben von Schulstoff, das faktenorientierte und nicht hinterfragte Auswendiglernen und die papageienhafte Imitation von Lehrermeinungen dominiert, ohne in die thematische Tiefe zu dringen.²¹ Das Seminar gleiche einem „seelenlosen Rahmen“ und der um 1900 vielbeklagten Schulkaserne mit preußischem Drill, heißt es bei Lamszus im üblichen, etwa auch bei Ellen Key sichtbaren Duktus der Schulkritik.²² Auch für den Schweizer Literaturnobelpreisträger Carl Spitteler, dem wiederum Traber für seinen Bildungsweg große Bedeutung zumisst, habe die Lehrertätigkeit ein Leiden an der „Schulfrohn“ und eine Hemmung für seinen literarischen „Schöpferdrang“ bedeutet.²³

Trabers Ablehnung seiner vermeintlich unfähigen und verkommenen Seminarlehrer habe ausweislich seiner Erinnerungen seinen Drang „nach neuen Wegen“²⁴ forciert und früh zu Lektüren von im Seminarunterricht nicht kanonisierten Autoren wie Friedrich Nietzsche und Carl Spitteler geführt. Besonders Nietzsche diene den Seminarschülern als Medium der Opposition und Abgrenzung, zumal etliche Seminarlehrer den schulkritischen Philosophen zunächst brüsk ablehnten.²⁵ Doch bewegte sich Traber trotz seiner Selbststilisierung als widerständiger Außenseiter letztlich im deutschsprachigen Lektüremainstream von Anhängern der Jugendbewegung, Lebensreform und Reformpädagogik um 1900.²⁶ Spitteler besaß etwa in Landerziehungsheimen,

²⁰ Lamszus o.J./2016, S. 42.

²¹ Ebd., S. 41, der allerdings konträr dazu die Lektüre von Goethes *Leiden des jungen Werther* empfahl, um Selbstmorde von Seminaristen zu verhindern, vgl. ebd., S. 42f.

²² Ebd., S. 41, 48; Key 1905, S. 221.

²³ So der Spitteler-Biograph Faesi 1915, S. 11, 17. Ähnlich vergleicht Ragaz (1920, S. 50) die Volksschule mit einer mechanischen Maschine und einem Fabrikssaal, welche das ursprüngliche, natürliche „lebensvolle, geniale Wesen“ der Kinder zerstört habe.

²⁴ Rückblick auf mein Leben, Band 4, S. 5, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1.

²⁵ Ebd., Band 1, S. 34, 36f.

²⁶ Niemeyer 2016; Dudek 1999, S. 33-36.

wie der Freien Schulgemeinde Wickersdorf Gustav Wynekens, den „Status eines Idols“, ²⁷ diente aber auch zusammen mit Nietzsche und zumal zwei Jahrzehnte später als Referenzautor des nachmaligen Direktors des Zürcher Oberseminars, Walter Guyer. ²⁸

Gerade Nietzsches Kritik an Schule und (Gymnasial-)Lehrern, welche die Originalität, Genialität und Persönlichkeit der Schüler gleichsam ersticken zu Gunsten von mittelmäßigem Durchschnitt, ²⁹ griff Traber begeistert auf. Nietzsche und Spitteler galten ihm als Erweckungsautoren für seine emphatischen, idealistischen Ambitionen einer Persönlichkeits- und Charakterbildung, welche er „als erste Voraussetzung eines Lehrers“ ³⁰ erachtete. Nietzsches *Also sprach Zarathustra* sei, so Traber, kompatibel mit seiner

wachsenden sozialistischen Überzeugung. Sagte mir diese doch nichts anderes, als daß als Forderung der Gerechtigkeit jedem Menschen die volle Entwicklung seiner geistigen Kräfte ermöglicht und gesichert werden solle, womit erst die Bahn für die Höherbildung des Menschengeschlechtes dem Übermenschen entgegen geöffnet sei. ³¹

Trabers Präferenz für Charaktererziehung verweist indirekt auch auf entsprechende Konzepte Friedrich Wilhelm Foersters, von 1899 bis 1912 Privatdozent für Philosophie und Pädagogik an der Universität Zürich und ETH Zürich, und auf den bereits erwähnten Zürcher Theologieprofessor Leonhard Ragaz. ³² Doch anders als Ragaz mit seiner pädagogischen Revolution zugunsten einer demokratisch-lokalen Schulreform wollte der Sozialist Traber trotz seiner vehementen Vorbehalte am System Schule nicht rütteln. Er suchte eher schon seit seinen Seminarzeiten, als er sich zum glühenden Anhänger der Abstinenzbewegung bekehren ließ, ³³ durch die Pädagogisierung von sozialen Problemen, etwa des Alkoholkonsums, mit Hilfe der schulkritischen Stichwortgeber Nietzsche und Spitteler den Unterricht zu verändern und die Charaktererziehung auszuweiten.

²⁷ Dudek 2017, S. 31.

²⁸ Hoffmann-Ocon 2019, S. 74.

²⁹ Vgl. Braatz 1988, S. 38-41; Niemeyer 2016, S. 59, 61, 78f.; Hoyer 2002, S. 319-322.

³⁰ Rückblick auf mein Leben, Band 1, S. 16, 37, StAZ, NL Traber, VII.148, I.2.1.

³¹ Ebd., S. 37.

³² Ragaz 1920, S. 54f., 61; Foerster 1907.

³³ Rückblick auf mein Leben, Band 1, S. 24, 32, StAZ, NL Traber, VII.148, I.2.1. Zum Alkoholkonsum in seminaristischen Kontexten vgl. Andrea De Vincentis Beitrag in diesem Band.

2 „... mir Anregungen für einen Reformunterricht zu holen“³⁴ – Trabers Rezeptionspfade von Schulkritik, Charaktererziehung und Reformpädagogik

Was sich bei Traber nach Originalität und Opposition gegen seminaristische Unterrichtspraktiken anhört, beruht eher – wie zu zeigen sein wird – auf einem teils widersprüchlichen Rezeptionskonglomerat schon vor 1918 gängiger Konzepte deutscher Reformpädagogen wie Heinrich Scharrelmann, Wilhelm Lamszus, Adolf Jensen und Berthold Otto. Obwohl Otto „eine ablehnende Einstellung zur atheistischen republikanischen Grundlage der sozialdemokratischen Weltanschauung“ habe,³⁵ überzeugten seine „pädagogischen Anregungen“ Traber nach der Lektüre von *Lehrgang der Zukunftsschule, Ratschläge für den häuslichen Unterricht* und der *Mütterfibel*.³⁶ Unter dem Leitspruch „Anschauung ist das erste“³⁷ baute Traber nach Otto seinen Unterricht von der Ding- „zur Teilstufe und von der Mütterfibel über den Lesekasten zum Lese- lernbuch und Vorlesebuch“ auf.³⁸ Die Schulkinder sollten im Sprachunterricht lernen, Dinge zu betrachten, zu bezeichnen und zu benennen.³⁹ Ebenfalls mit Otto teilte er die schon von Pestalozzi idealisierte, eher bürgerlich konnotierte Wertschätzung von Elternschaft und Familie als Kernfundament jeglicher Erziehung.⁴⁰ Insbesondere die Mutter besitze gegenüber anderen Pädagogen quasi unerlernbare natürliche Erziehereigenschaften, sodass die Schule gegen diese mütterliche Sozialisationskraft „keine neuen Charaktere schaffen“ könne.⁴¹ Nicht zuletzt deshalb unterrichtete der für ein öffentliches Schulwesen eintretende Sozialist Traber trotz heftiger Kritik als Hauslehrer seine beiden Töchter selbst.

Ottos Prämisse für den Eigenwillen und das unbeschränkte Fragerecht des Kindes⁴² konnte sich gut mit Trabers Schulkritik vermischen. Nach nächtlicher Lektüre geradezu schlaflos rezipierte Traber die Schriften von Jensen und

³⁴ Rückblick auf mein Leben, Band 4, S. 11, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1.

³⁵ Ebd., S. 12f. Zu Scharrelmann als Protagonist des Erlebnisunterrichts und Ottos Konzeption des Gesamtunterrichts vgl. Schwerdt 2013, S. 958-965.

³⁶ Traber nennt hier etwas ungenau die Buchtitel von Otto 1901, 1903, 1908. Unklar ist, welche jeweilige Ausgabe Traber nutzte.

³⁷ Traber, „Gedanken zum Unterricht“, schwarze unpaginierte Schreibkladde o.D., S. [8], SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.

³⁸ Rückblick auf mein Leben, Band 4, S. 16, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1.

³⁹ Traber, Blaues Notizheft, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.

⁴⁰ Ketelhut 2016, S. 47-50; Stadler³ 1996, S. 200f., 250f.

⁴¹ Traber, Programm dessen, was heute schon aus unserm Schulunterricht gemacht werden kann, Tann 4/5. November 1909, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7, anschließend abgekürzt zitiert als „Programm Schulunterricht 1909“.

⁴² Ketelhut 2016, S. 51.

Lamszus zur Reform des Zeichnens, Schreibunterrichts und Deutschaufsatzes: „Donnerstag morgens 6 Uhr“: „Der Satz aus Jensen: Wie das neue Zeichnen das Kind unter den Bedingungen des Künstlers arbeiten lässt, hat mich vergangene Nacht fast nicht einschlafen lassen.“⁴³ Das Kind sollte angeregt werden, außerhalb des vorgefertigten Bildungskanons und Schulwissens selbstständig Gedanken aus der eigenen Lebens- und Wahrnehmungswelt auszudrücken. Die kreativ-träumerische Reflexion der eigenen Erlebnisse und das Leben selbst ermöglichen dem Kind per se künstlerähnliche, als schöpferisch bezeichnete Ausdrucksfähigkeit. Sie sollte im Deutschaufsatz entfaltet werden oder an der „Sandkiste“, die ebenso zur „Veranschaulichung in Geographie, Heimatkunde auch Geschichte“ zu nutzen sei, wie „Lehm für Veranschaulichung im Sprachunterricht“.⁴⁴ Die damit verbundene Handarbeit zur Darstellung von Sachverhalten erinnert an Konzepte der Arbeitsschule, wonach insbesondere handwerkliche Arbeit „als produktiv gestaltende, persönlichkeitsbildende und zugleich sozialintegrative Tätigkeit“ gilt.⁴⁵ Auch mit reformpädagogischen Allgemeinplätzen, wie: „Die Schüler soviel als möglich arbeiten lassen. Die Lektionen kurz, aber lebhaft und anregend“, drückte Traber seine Erwartung aus, dass durch Partizipation eine Schüler- bzw. „freie Arbeitsgemeinschaft [...] entstehen werde“.⁴⁶ Explizite Bezugnahmen zum Zürcher Pädagogikprofessor und sozialdemokratischen Kantons- bzw. Nationalrat Robert Seidel, einem Verfechter des Arbeitsschulgedankens, sind jedoch wenig zu erkennen, obwohl Traber mit Seidels Sohn Alfred die Seminarzeit teilte.⁴⁷ Trabers Adaption von Reformpädagogik kannte dort Grenzen, wo sie etwa für Zeitgenossen in einen „modernen didaktischen Anarchismus“ mündete.⁴⁸ So plädierte er, durchaus im Einklang mit Heinrich Scharrelmann, jedoch anders als etwa Hugo Gaudig⁴⁹ für eine starke Stellung des Lehrers, der im Unterricht Zurückhaltung und gleichzeitige Leitung kombinieren sollte. Dabei hatte der Lehrer fast in neuhumanistischer Manier das Gute, Schöne, Wahre, etwa der heimatlichen Natur und Bergwelt, oder aber die traditionellen charakterlichen

⁴³ Notizbuch mit pädagogisch-methodischen Einträgen, Eintrag vom 15.1.[1914], SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7. Jensen, Lamszus und auch Scharrelmann suchten den Sprach- und Literaturunterricht zu reformieren, der das Schreiben als schöpferisches Gestalten von Lehrpersonen und Schülern ermöglichen sollte, vgl. Brenk 2013, S. 1057-1060, 1063-1065.

⁴⁴ Traber, „Gedanken zum Unterricht“, o.D. [Seiten zum Geschichtsunterricht, zum „Reform“-Unterricht“], SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.

⁴⁵ Uhlig 2013, S. 1016.

⁴⁶ Traber, „Gedanken zum Unterricht“, o.D., SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7. Zur Schülerpartizipation in Küsnacht vgl. den Beitrag von Jennifer Burri und Adrian Juen in diesem Band.

⁴⁷ Rückblick auf mein Leben, Band 1, S. 17f., SAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1.

⁴⁸ So der Volksschullehrer und Heilpädagoge Johannes Trüper, zit. nach Schwerdt 2013, S. 808.

⁴⁹ Dudek 2013, S. 20f.; vgl. Ketelhut 2016, S. 71, 73; Skiera 2010, S. 122f.

Tugenden zu vermitteln, sollte in der Klassendisziplin „keine Ungebührlichkeiten dulden“ und „konsequentes Verlangen des Vorgegebenen, damit Schaffung einer bestimmten Gewohnheit“ ausüben.⁵⁰ Im Unterricht seien „Ideale des charaktervollen Menschen“⁵¹ zu lehren. Entsprechend war Trabers Geschichts- und Deutschunterricht konventionell ausgerichtet „an hehren Vorbildern – Tapferkeit, Uneigennützigkeit, Freiheits- und Wahrheitsliebe und Opfermut sollen dadurch erzielt werden“.⁵² Auch der Schreibunterricht stand trotz der Orientierung am kreativen Ausdrucksvermögen der Schüler im Zeichen traditioneller Tugenderziehung und sollte zur Sorgfalt, Reinlichkeit und Ordnung anhalten. Der Turnunterricht habe den „Körper unter den Willen des Geistes [zu] bringen, ihn ab[zuhärten und [zu] stählen“.⁵³ All diese Leitlinien wurden schon vor 1914 von deutschen Pädagogen häufig in den Zusammenhang soldatischer Tugenden der Manneszucht und Opferbereitschaft für den Krieg gestellt.⁵⁴ Auch rassenkundliche und eugenische Akzente, wie sie in der von Traber ja stark unterstützten Abstinenzbewegung üblich waren, gingen in seine Unterrichtsüberlegungen ein. So seien „Ideale der Rassenhebung, der Züchtung edler, gesunder Menschen“ durch Alkoholismus und auch Militarismus gefährdet.⁵⁵ In der Sittenlehre sei die „Zucht des Willens“ und Selbstbeherrschung, die sich in der „Mäßigkeit“ beim Trinken zeige, sowie Gehorsam, Achtung, Pflichtbewusstsein gegenüber den Eltern, aber auch Vaterlands- und Gerechtigkeitsliebe zu erwerben.⁵⁶ So zeigen sich beim Sozialisten Traber eher bürgerlich konnotierte Erziehungs- und Bildungsprämissen, die etwa in der National- und Hygieneerziehung oder in sozialtechnologischen Konzepten präferiert wurden.

Die auf verschiedene diskursive Linien und selten auf zäsurhafte Datierungen verweisende Mischung aus traditionellen und reformerischen pädagogischen Ansätzen leitet auch Trabers Gedanken zur Verbesserung der Schullesebücher. Die meisten obligatorischen Lesebücher enthielten seiner Meinung nach wenig kindgerechte Lesestoffe. Herkömmliche Lehrbücher für biblische Geschichte und Sittenlehre lehnte er „aus weltanschaulichen Gründen“ ab.⁵⁷ So entwarf Traber eine „Ausarbeitung neuer Lesebücher für die Realstufe“ und im Mai 1918 ein Schulprogramm mit dem Leitspruch „Die Erlösung der Welt liegt im

⁵⁰ Traber, „Gedanken zum Unterricht“, o.D. [Seite zur „Disciplin“], SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.

⁵¹ Traber, Programm Schulunterricht 1909, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.

⁵² Traber, „Gedanken zum Unterricht“, o.D., S. [2], SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.

⁵³ Traber, Programm Schulunterricht 1909, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.

⁵⁴ Grube/De Vincenti 2016.

⁵⁵ Traber, Programm Schulunterricht 1909, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.

⁵⁶ Ebd.; vgl. Grube/De Vincenti 2013, S. 212f., 216f.

⁵⁷ Rückblick auf mein Leben, Band 4, S. 7, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1.

Sozialismus“ samt einer Skizze für ein sozialistisches Lesebuch.⁵⁸ Dazu präferierte er jedoch traditionellen Lesestoff: kleine Moralstücke und Fabeln aus Märchen Wilhelm Hauffs, der Gebrüder Grimm und Christian Andersens, die Volksmärchen von Johann Karl August Musäus aus dem 18. Jahrhundert und auch Heimatliteratur mit Peter Roseggers *Geschichten des Waldbauernbuben*.⁵⁹ Das zumeist dualistisch bzw. dialektisch Gutes von Bösem unterscheidende Märchen galt auch für den sozialistischen Jungburschen in Zürich Willi Münzenberg als geeigneter und anschaulicher Lesestoff für die sozialistische Erziehung.⁶⁰ Entsprechend dürfte Trabers Präferenz für Johann Peter Hebels *Schatzkästlein* mit kurzen Kalendergeschichten und Eduardo De Amicis' *Herz. Ein Buch für die Jugend* (1886) als schulische Lektüre in der Sittenlehre mit seinen sozialistischen Erziehungsidealen begründet gewesen sein.⁶¹

Obwohl Traber die Kurzgeschichten *Ein Verbannter* bzw. *Wie viel Erde braucht der Mensch?* des selbst reformpädagogisch tätigen und rezipierten Lew Tolstoi⁶² vorsah, ebenso Zolas *Zusammenbruch* über das moralische Debakel der französischen Soldaten im Krieg 1870/71, dominierten als Lektürepräferenzen für den Deutschunterricht die klassischen Kanonautoren Lessing, Schiller und Goethe sowie die Schweizer Autoren Gottfried Keller und Conrad Ferdinand Meyer. Ferner votierte Traber vor allem für die *Kriegsromanen* von Detlev von Liliencron sowie für Erzählungen von Kleist und Hesse. Carl Spittlers märchenhaft unterhaltsame Balladen *Die Schneekönigin*, *Die Blütenfee*, *Abt Chilperich* und *Die tote Erde* sah er für die vierte bis sechste Klasse vor.⁶³ Selbst wenn er Spittlers monumentale Versepen *Prometheus und Epimetheus* (1881) sowie *Extramundana* (1883) nicht für den Unterricht berücksichtigte, da sie ihm selbst „weitgehend unklar“ und „in vielem ein Rätsel blieb[en]“ und auch deutschen Schulaufsichtsbehörden als zu schwierig für den Deutschunterricht galten,⁶⁴ skizzierte Traber ein sehr anspruchsvolles Lektüreprogramm

⁵⁸ Ebd., S. 11f.

⁵⁹ Traber, „Gedanken zum Unterricht“, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.

⁶⁰ Münzenberg 1917, S. 40f.

⁶¹ Rückblick auf mein Leben, Band 4, S. 7-9; Traber, „Gedanken zum Unterricht“, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1. und 1.3.7.

⁶² Vgl. zu Tolstoi Skiera 2010, S. 340f.

⁶³ Rückblick auf mein Leben, Band 4, S. 7-9; vgl. zu Trabers Lektürevorhaben „Programm Schulunterricht 1909“, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1 und 1.3.7.

⁶⁴ Rückblick auf mein Leben, Band 1, S. 34, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1. Vgl. Herzogliches Staatsministerium, Abteilung für Kirchen- und Schulsachen 1909/2001, S. 284: Das Deutschaufsatzthema an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf *Welche Weltanschauung liegt Spittlers Olympischem Frühling zugrunde?* wurde vom zuständigen Herzoglichen Staatsministerium von Sachsen-Meiningen 1909 als unpassend abgelehnt: es fördere die „Neigung zu ab-sprechender Kritik“ und Einbildung unter den Schülern, die sich wie Literaturkritiker vorkämen.

für die Volksschule. Entgegen seines sozialistischen Engagements und seiner Kindorientierung entsprach es fast der eher (bildungs)bürgerlich geprägten Gymnasiallektüre in Westfalen und auch in Zürich um 1914/18.⁶⁵

Mit seinen manisch anmutenden Bemühungen zur Reform des Deutschunterrichts zeigt sich Traber als ein Schrift- und auch Wissenschaftsgläubiger. Nahezu erratisch las er sozialistische, reformpädagogische und psychologische Schriften des österreichischen Philosophen Paul Schrecker sowie der reformpädagogisch breit rezipierten Wiener Psychologen Alfred Adler und Carl Furtmüller.⁶⁶ Seine permanente Selbstweiterbildung wird an seinem 1918 letztlich abgebrochenen Jurastudium in Zürich⁶⁷ und seinen Teilnahmen an zweiwöchigen universitären Sommerkursen für Lehrpersonen an den Universitäten Zürich und Bern in den Jahren 1903, 1904 und 1909 ersichtlich. In einer Art Kurzstudium generale hörte Traber dort unter anderem Vorlesungen über die *Hauptergebnisse der experimentellen Psychologie* bei Ernst Meumann und über die auch Nietzsche berücksichtigenden Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie und ihre Stellung zu den Erziehungsfragen. Trabers umfangreiche Mitschriften zeugen von seiner Bildungsambition der Selbstvervollkommnung, die fast an gegenwärtig als neoliberal etikettierte selbstpädagogisierende Optimierungstendenzen erinnern.⁶⁸

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass Traber im Schnittpunkt von in sich verschränkten sozialistischen, reformpädagogischen, traditionell-bürgerlichen und wissenschaftlich-eugenischen Diskurssträngen steht. In dieser diskursiven Gemengelage haben einzelne Ereignisse oder Zeitpunkte, wie 1918, geringe bzw. dynamisierende oder retardierende Bedeutung. Die auch von Traber geteilten verbreiteten Vorstellungen von einem neuen, alkoholabstinenten, sozialistischen, arbeitsamen und zugleich hochgebildeten Menschen sollen durch reformpädagogisch entlehnte Methoden umgesetzt werden. Dazu sei die künstlerische und schriftliche Kreativität der Kinder zu fördern, etwa durch neue, häufig eher wiederentdeckte und traditionelle literarische Lektüre im Unterricht sowie durch neue Anschauungstechniken nach dem Vorbild der Arbeitsschule. Zugleich bleiben für Traber Willen, Charakter, Familie und nationale Gemeinschaft zentrale erzieherische Bezugspunkte, der zudem der Lehrperson

⁶⁵ Korte 2011, S. 113-122.

⁶⁶ Präparationen als Lehrer o.D., SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.7.; zu Adler und Furtmüller vgl. Kluge 2016, S. 244f.

⁶⁷ Vorlesungs-Bescheinigungen für Herrn stud. jur. Alfred Traber. 1917/18 ließ sich Traber „wegen Ausübung des Lehrerberufes“ beurlauben: Bewilligung des Rektorats der Universität Zürich, 31.10.1917, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.25.

⁶⁸ Schweizerischer Ferienkurs in Bern 1904 und an der Universität Zürich 1909, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.9 und 1.3.12; vgl. zur Selbstoptimierung Boser/De Vincenti/Grube/Hofmann 2017, S. 307f.

eine starke, lenkende Stellung im Unterricht einräumt. In seiner an Nietzsche und Spitteler orientierten Schulkritik zeigt sich der Bildungsaufsteiger Traber als volkserzieherisch ambitioniert und Bildungsidealist, der nahezu in liberaler Manier für die Ausbildung und (Selbst-)Vervollkommenheit der Persönlichkeit votiert. Die am mikrohistorischen Beispiel Trabers erkennbaren Pädagogisierungsschübe zeigen sich im schulischen Bereich, indem der kindlichen Kreativität und insbesondere der Handarbeit, aber auch neuen literarischen Autoren Erziehungs- und Bildungseffekte für den am Leitbild der sozialistischen Persönlichkeit orientierten Unterricht zugesprochen wurden. Die Pädagogisierungstendenzen, die bei Traber als ein Ineinander von bürgerlicher Kontinuität und diversen, teils sozialistisch markierten Reformansätzen daherkommen, machen sich auch in außerschulischen Bereichen bemerkbar, etwa in seinem Engagement in der Abstinenzbewegung, Politik und Literatur.

3 Sozialismus als Idealismus – politisches Engagement als Erziehungsambition

Das Jahr 1918, dessen Zäsurcharakter soeben mit Blick auf diskursive Verschränkungen relativiert wurde, erfährt allerdings bei biographischer Perspektive neue Bedeutung. Denn mit den Streikunruhen zum Ende des Ersten Weltkriegs in Zürich treibt Trabers politisches Engagement und seine Karriere auf den Höhepunkt zu, in dessen Verlauf er 1919 in den Stadtrat gelangt und den Schuldienst quittiert. Ohne diesem biographischen Fokus zu sehr zu folgen, rücken damit jedoch die Priorisierung von Bildung und Erziehung zur Verbesserung der Gesellschaft in außerschulischen Bereichen in den Analyseblick.⁶⁹ Den Sozialismus selbst kann man als eine wissenschaftsbasierte und schriftgläubige pädagogisierende Bewegung zur Schaffung eines neuen, klassenbewussten, aber auch tugendhaften Arbeiterhelden begreifen.⁷⁰

Zur ideologischen Belehrung der Bevölkerung nutzte Traber, ähnlich wie auch der Zürcher Armenarzt Fritz Brupbacher, mehrere politische Bühnen, insbesondere den Stadtrat, die Universität und Straße (bei Demonstrationen). Als etwa im Großen Stadtrat am 19. Dezember 1918 die Abstimmung über Besoldungs- und Teuerungszulagen für städtische Angestellte anstand, votierte Traber gegen die bürgerlichen Abgeordneten für stark gestufte Zulagen zugunsten kinderreicher Angestellter aus unteren Sozialschichten.⁷¹ In der Debatte hatte Traber dem Stadtrat Unsachlichkeit vorgeworfen, während er selbst mit der

⁶⁹ Boser/De Vincenti/Grube/Hofmann 2017, S. 316, 320-322.

⁷⁰ Schlögel 2017, S. 127; Uhlig 2016, S. 198; Hardegger 2018, S. 267f.; Münzenberg 1917, S. 39f., 43.

⁷¹ Traber 2011, S. 50-54.

Präsentation zahlreicher Lohn- und Teuerungsstatistiken eine wissenschaftsaffine Objektivier- und Nachprüfbarkeit für sich in Anspruch nahm. Damit griff er implizit etwa in der Abstinenzbewegung und in den 1920er-Jahren im Wiener Kreis um den Nationalökonom Otto Neurath kursierende pädagogisierende Zuschreibungen gegenüber Statistiken als faktenbasierte Volksaufklärung auf, die in sozialistischen Kreisen großen Anklang fanden.⁷² Im Stadtrat hielt nun Traber eine stundenlang angelegte Obstruktionsrede, in der er

für alle dreizehn Besoldungsklassen und ihre zwölf einzelnen Dienstaltersstufen einzeln ermittelten Gehaltserhöhungen zu verlesen anfang – unter Berücksichtigung der Jahresaufbesserungen und der auf fünf Jahre wirkenden Übergangsbestimmungen.⁷³

Mit diesem Filibustervortrag erwirkte er den geplanten Abbruch des von den Bürgerlichen dominierten parlamentarischen Abstimmungsvorhabens. Die *Neue Zürcher Zeitung* (NZZ) warf Traber anti-parlamentarisches, sozialistisch-diktatorisches Gebaren nach Manier der Russischen Revolution vor, das neben dem „Erweis parlamentarischer Ungezogenheit“ auch „den Beweis politischer Unerzogenheit“ erbracht habe.⁷⁴ Die NZZ griff mit diesen Verweisen auf fehlenden politischen Anstand selbst auf pädagogisierende Argumentationsmuster zurück. Doch verkannte dieser Vorwurf, dass Trabers stundenlange Statistikpräsentation eben auch als informierende und faktenbasierte Aufklärung verstanden werden kann.

Dass Traber die politische Bühne pädagogisierend zu nutzen verstand, attestierte ihm allerdings die NZZ dann bei seinem Auftritt vor der überfüllten Versammlung der Freistudentenschaft an der Universität Zürich im Dezember 1918. Bei diesem Anlass sollte – nach Ansicht der NZZ – ein sozialistischer Studentenbund gegründet werden.⁷⁵ Die Versammlung wurde von „nationalen“ bürgerlichen Studenten gestört. Als der Jura-Student Traber, als konfliktbereiter SP-Stadtrat bekannt, sich zu Wort meldete, eskalierte die Stimmung: die „Nationalen“ wollten ihn mit Gewalt am Reden hindern und hinauswerfen. Doch entgegen der ihm häufig vorgeworfenen Polemik und Ordnungsstörung⁷⁶

⁷² Schlögel 2017, S. 490-502. Neurath sprach von der „Pädagogik der Sozialwissenschaften“; vgl. Grube/De Vincenti 2013, S. 218.

⁷³ Traber 2011, S. 55. Die Vorlage des Großen Stadtrats wurde im Januar 1919 zwar verabschiedet, durch das Stimmvolk jedoch zurückgewiesen.

⁷⁴ Streifzüge ins Reich der Proportion. Die Obstruktion des Herrn Traber. In: NZZ, Nr. 1718/Erstes Abendblatt, 23.12.1918, S. 1, SAZ NL Traber, VII.148, 1.3.43.

⁷⁵ Eine stürmische Studentenversammlung. In: NZZ, 8.12.1918, SAZ NL Traber, VII.148, 1.3.49.

⁷⁶ Traber 2011, S. 102.

sprach er nach Darstellung der NZZ in den nun stillen Saal „ruhig und gelassen, wie zu Kindern, die er über einen Irrtum aufklären muß.“⁷⁷ Er forderte von den wohlhabenden Studenten nicht Zustimmung zu Enteignungen, sondern klärte sie bekehrend über den „Idealismus“ auf, „seine Persönlichkeit, seine Anlagen zu entwickeln, an den Kulturrerrungenschaften teilzunehmen“ und so an einer neuen Gesellschaft mitzuwirken.⁷⁸

Disziplin, Zucht, Mäßigung, Treue, Gehorsam – diese traditionellen Charaktertugenden und Erziehungsziele wollte Traber nicht nur in der Schule, sondern auch seinen Anhängern und Mitstreitern gleichsam in patriarchalischer Manier vermitteln, ungeachtet zeitgenössischer Kritik am pädagogischen Führertum.⁷⁹ Bei den Anti-Teuerungsdemonstrationen in Zürich 1917/18 führte er als Gewerkschaftspräsident die rund 600 teils uniformierten Straßenbahner, die Trämmer, mit solcher soldatischen Disziplin an, dass er den Spitznamen „Trämmergeneral“ erhielt.

Eine Sonderdemonstration glaubten sich die Straßenbahner leisten zu müssen; mit ihrem „General“, Lehrer Traber, an der Spitze (...). Wie übrigens Herr Traber seine Schar dirigierte und am Schnürchen hielt, erinnerte lebhaft an den Aufzug geistlicher Kongregationen in Italien, die auch von einem schlaulächelnden Abbate an der Spitze durch die Straßen geführt werden.⁸⁰

Diese Reportage aus der demokratischen *Zürcher Post* rief mit Bezügen zum Militär (General), zur Kirche (Abbate) und zur Schule (Lehrer) gleich drei traditionelle Erziehungsinstanzen auf, denen sich Traber ausgerechnet bei der Demonstration auf der urbanen Straße – einem gemeinhin als Gefahrenort etikettierten Platz⁸¹ – gleichsam zu bedienen schien. Selbst die häufig als anarchisch wahrgenommenen Straßenproteste in Zürich waren für Traber ein Anlass, wie an einer Prozession politisches (Klassen-)Bewusstsein auszudrücken. Die politische Aktion wurde so zu einem sozialistischen Bildungs- und Erziehungsereignis.⁸²

Doch ausgerechnet als Vorstand des Polizeidepartements, zu dem er als neues Mitglied des Stadtrats von den Bürgerlichen im Mai 1919 gedrängt worden

⁷⁷ Die Studentenversammlung im Schwurgerichtssaal und die Arbeiter. In: Beilage zum Volksrecht, 6.12.1918, SAZ NL Traber, VII.148, 1.3.49.

⁷⁸ W.E.: Aus der Studentenschaft. In: Volksrecht, 5.12.1918, SAZ NL Traber, VII.148, 1.3.49.

⁷⁹ Vgl. Skiera 2010, S. 123.

⁸⁰ Rückblick auf mein Leben, Band 2, S. 124f. Diese Notiz entnahm Traber der demokratischen *Zürcher Post*, SAZ NL Traber, VII.148, 1.2.1.

⁸¹ Wietschorke 2008.

⁸² Hardegger 2018, S. 282f. Auch radikale deutsche Kommunisten sahen um 1922 den Kampf als „eine Quelle revolutionärer Schulung“, vgl. Kessler 2013, S. 111.

war, versagte Trabers Arbeitererziehung. Die Arbeiterunion hatte am 13. Juni 1919 zu einer Demonstration aufgerufen, die im gewalttätigen Chaos mit dem Sturm auf die Bezirksanwaltschaft und drei Todesopfern endete. Traber versuchte vor Ort, die Masse zu bändigen, drang aber mit seinen vermittelnden Beruhigungs- und Disziplinierungsaufrufen weder bei Protestierenden, noch bei der Polizei durch. Vielmehr landete Traber selbst wegen Amtspflichtverletzung kurz im Gefängnis, wurde als Polizeivorstand abgelöst und sah sich öffentlicher Häre ausgesetzt. Das Schweizer Satireblatt *Nebelspalter* skizzierte den außerschulischen Volkserzieher Traber als ratlosen und unklugen Politiker, zu dessen Füßen die von der Polizei verprügelten Arbeiter lagen.⁸³ Eine Mitschuld an den Eskalationen von Arbeiterdemonstrationen gab der vehemente Abstinenzler Traber einem „allgemein als Trunkenbold bekannten Polizeimann“, der unversehens „das ganze Magazin seines Revolvers ausgeschossen hatte“.⁸⁴ Für Traber beeinträchtigte der Alkohol (sozialistische) Volksaufklärung, hemmte die Entwicklung der Persönlichkeit und entfremdete die Massen vom politischen Bewusstsein.⁸⁵ Dagegen engagierte sich Traber ab 1912 volkserzieherisch als Sektionspräsident der „Propagandakommission“ im Sozialistischen Abstinentenbund Zürich mit Vortrags-, Diskussions- und Musikabenden im Zürcher Volkshaus.⁸⁶

4 Literarische Erziehungsambitionen auf der Arbeiterbühne: Traber als Dramenautor 1925 bis 1932

Die durch Alkohol verstärkte Verhetzung und Unmündigkeit des Volkes thematisierte Traber mit volkserzieherischen Implikationen auch literarisch, etwa in seinem 1932 veröffentlichten Drama *Thomas Müntzer*.⁸⁷ Darin scheitert Müntzer unter anderem an der durch den Alkoholkonsum hervorgerufenen Unzuverlässigkeit und politischen Unreife seiner Anhänger. Literarische Ambitionen bei reformpädagogischen Akteuren waren häufig: „zum Kreis der sog. Schriftstellerpädagogen“⁸⁸ zählen zum Beispiel Heinrich Scharrelmann und

⁸³ Traber 2011, S. 12, 106–114.

⁸⁴ Rückblick auf mein Leben, Band 2, S. 191, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.2.1.

⁸⁵ Ebd., Band 1, S. 56f.: Wie sehr Alkohol in dieser Perspektive für Dummheit und Wissensdefizit stand, schilderte Traber am Beispiel seiner Schulvisitation, als beim anschließenden Essen im „Wilden Mann“ über Abstinenz gesprochen wurde und „Statthalter [Jakob] Walder in Bülach, Bauernführer und Nationalrat“, behauptete, „daß ich mit meinem Traubensaft doch dem Alkohol nicht entrinne, weil er im Magen gäre. Bei diesem Bildungsgrad durfte ich ihm nicht verübeln, daß er meine Schulführung mit II taxierte.“

⁸⁶ Traber 2011, S. 25f.

⁸⁷ Traber 1932.

⁸⁸ Brenk 2013, S. 1057.

Wilhelm Lamszus, der bereits 1909 ebenfalls ein Müntzer-Drama veröffentlicht hatte.⁸⁹

Traber begründete seine schon zu Seminarzeiten einsetzende und besonders nach 1918 in Phasen politischer Desillusionierung forcierte schriftstellerische Tätigkeit ganz in der Tradition von Vorstellungen, die das Theater als moralische Erziehungsanstalt erachteten. So wie im bürgerlichen Trauerspiel des 18. Jahrhunderts bürgerliche Dramenfiguren als moralisch integer gegenüber korrupten, selbstverliebten Adeligen inszeniert wurden, so skizzierte Traber in seinen Dramenentwürfen *Streikbrecher* und *Die Einheitsfront* Gestalten des Bürgertums in politischen, finanziellen Belangen und in ihren Verhältnissen zu Frauen als prinzipienlos und selbstsüchtig.⁹⁰ Mit der Darstellung der sogenannten bürgerlichen Lebenslügen schien Traber sich an seinerzeit gängigen Dramenautoren wie Gerhard Hauptmann und Henrik Ibsen zu orientieren, doch schloss er zumeist an klassische Dramenformen (etwa des Fünfaktors) an.⁹¹

Die von ihm mit Billigung der Zürcher Sozialdemokratie im Herbst 1925 initiierte „Arbeiter-Liebhaber Bühne“, 1926 mit dem kommunistischen Pendant zur „Proletarischen Bühne“ vereinigt,⁹² sollte

das zum Leben gestaltete Bild der sozialistischen Gesinnung und Weltanschauung wiedergeben [...], auf daß diese Gesinnung im Hörer und Betrachter vertieft und erweckt, für den großen menschheitserlösenden Gedanken des Sozialismus weiter wirken möge.⁹³

Mit der „Proletarischen Bühne“ verband Traber jedoch nicht nur sozialistische Gesinnungserziehung, sondern er schuf ein eigenes Theater für seine von den großen bürgerlichen Schauspielhäusern verschmähten Dramen, wie *Stephanus*, *Thomas Müntzer* und *Streikbrecher*. Laiendarsteller aus „eine[r] Schar

⁸⁹ Lamszus 1909/2016.

⁹⁰ „Die Einheitsfront, ein bitterfröhlich Spiel der Zeit in drei Aufzügen von Alfred Traber“, 41-seitiges Typoskript o.J.; „Der Streikbrecher. Schauspiel in drei Aufzügen von Alfred Traber“. 26-seitiges Typoskript o.J. [1925], SAZ, NL Traber, VII.148, 3.1.3.4 und 3.1.3.5; zum bürgerlichen Trauerspiel vgl. Brauneck 2018, S. 50-52.

⁹¹ Traber 1931/32a, S. 158; 2011, S. 22. Selbst Erwin Piscators Aufführungen galten bei Teilen der KPD als zu bürgerlich-konventionell, vgl. Kessler 2013, S. 225.

⁹² Arbeiterbühne Zürich, Mitgliedsausweis von Traber vom 1. November 1925; Arbeiter=Dramatischer Verein Zürich. In: Volksrecht, 3.11.1925; Alfred Traber: Arbeiterliebhaber Bühne. In: Volksrecht, 5.11.1925, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.80.

⁹³ Alfred Traber: Wer will bei einer Arbeiter-Liebhaber Bühne mitwirken? In: Volksrecht, 8.10.1925, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.80.

spielfreudiger Genossen, Hand- und Kopfarbeiter, die mit mir den Sozialismus verkünden möchten“⁹⁴ und nicht vornehmlich „einem Unterhaltungsbedürfnis“ dienen wollten, führten die Stücke auf.⁹⁵ Trotz seiner Bildungsprämissen vermischte Traber jedoch Unterhaltung und Belehrung in dem satirischen Mundart-Schauspiel *De Schöeggel Tämperli git Bolizeywachtmeister* über einen Polizeiwachtmeister und streikende Arbeiter, und zwar mit Erfolg. Denn das von „der gesamten „Arbeitermusik“ der Stadt Zürich“ dargebrachte, im Winter 1927 wiederholt aufgeführte Stück begeisterte das amüsierte Publikum.⁹⁶

Nicht immer gelang die theatralische Belehrung des Publikums. So kritisierte das kommunistische Blatt *Kämpfer* im November 1926, dass sich die „Proletarische Bühne“ mit der Inszenierung des von dem Soziologen Karl Wittfogel verfassten Stücks *Wer ist der Dümme?* „stark übernommen“ habe:

[...] wenn die Darsteller dauernd ihr Augenmerk auf den Souffleurkasten konzentrieren müssen, anstatt auf die Beherrschung ihrer ungelenken und einförmig agierenden Gliedmaßen zu verwenden, so ist das ein Fehler, der nicht nur dem Darsteller, sondern besonders der Leitung vorgeworfen werden muß.⁹⁷

Laienschauspieler und Regie, die es an „den erforderlichen Requisiten“ fehlen ließe, schrammten so an den hohen Bildungszielen des Arbeitertheaters vorbei. Vielmehr sei es „ein Glück, daß die vier langen Pausen (Szenenwechsel) vom Orchester der Arbeitermusik mit flott vorgetragenen Märschen verkürzt wurden“.⁹⁸ So hat eine recht bürgerlich-traditionelle Musikdarbietung von der defizitären Aufführung und den verfehlten sozialistischen Bildungszielen abgelenkt.

Trabers ungebrochen hartnäckigen Versuche, mit dem Zürcher Schauspielhaus⁹⁹ und namhaften Berliner und Wiener Intendanten und Verlegern in Kontakt zu treten, scheiterten zumeist. Erwin Piscator ließ ausrichten, den Thomas

⁹⁴ Ebd.; zur „Verbreitung sozialistischer Ideen durch das Theater“ vgl. Traber 1931/32a; 1931/32b, S. 213.

⁹⁵ Alfred Traber: Arbeiterliebhaberbühne. Erklärung. In: Volksrecht, 25.10.1925, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.80.

⁹⁶ Anzeige und Ankündigung der Aufführung. In: Tagblatt, 15.1.1927; wohlwollend-positive Kritik ohne Titel in: Volksrecht, 18.1.1927, SAZ, NL Traber, VII.148, 1.3.80.

⁹⁷ Vgl. den Verriss: Proletarische Bühne Zürich. In: Kämpfer, 3.11.1926, SAZ NL Traber, VII.148, 1.3.80.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Direktor des Zürcher Schauspielhauses an Traber 22.11.1926, SAZ NL Traber, VII.148, 3.1.1.1.

Müntzer aus Zeitgründen gar nicht angeschaut zu haben.¹⁰⁰ Trabers traditionelle Dramenkomposition war mit Piscators Theaterverständnis der Vergemeinschaftung von Bühne und Publikum¹⁰¹ kaum vereinbar. Zumeist lautete das abschlägige Urteil, dass Trabers Dramen konfus und kaum aufführbar seien, zu viele konträre literarische Stile und eine zu starke „Schwarz-Weiß-Manier“ enthielten.¹⁰² Auch der Fünfkakter *Thomas Müntzer* sei in der „Szenenführung [...] lose, erinnert an klassische Werke“ und enthalte zugleich „viele moderne Ausdrücke“. ¹⁰³ Dieses Ineinander von Alt und Neu hatte schon 1915 der Zürcher Sozialdemokrat Ernst Nobs an Trabers Lyrik kritisch gewürdigt. Das „schwermütig tiefe, gedankenvolle Gedicht“ *Gethsemane* sei eher für die Zeitschrift *Neue Wege* des Pfarrers Leonhard Ragaz tauglich¹⁰⁴ – eine Empfehlung, die den atheistischen Traber heftig traf.

5 Fazit

Die am mikrohistorischen Beispiel Alfred Trabers aufgezeigten schulischen und außerschulisch kulturell-politischen Pädagogisierungsschübe erklären sich auf den ersten Blick „aus dem Selbstverständnis der Arbeiterbewegung als Bildungsbewegung“. ¹⁰⁵ Damit konnte sie relativ leicht an Tendenzen der Reformpädagogik anknüpfen. Mit ihr teilte sie Außenseiterzuschreibungen, Aufbruchsemphase für eine bessere Gesellschaft und pädagogisierende Publikationswut.

Doch Traber steht als ein idealistischer Bildungsbesessener und schriftgläubiger Volkspädagoge inmitten zahlreicher, widersprüchlicher Diskurse und Pädagogisierungszusammenhänge. Als Lehrer nahm er gängige Schulkritik auf und suchte seine ideologischen Leitbilder, die im abstinenter und sozialistischen neuen, das heißt kreativen und bildungsbeflissenen charakterstarken und tugendhaften Menschen kulminierte, pädagogisierend in den Unterricht durch Ergänzung des herkömmlichen Lektürekansons, neue Lehrmittel und didaktische Methoden der Arbeitsschulbewegung einzubringen. Zugleich waren Trabers Erziehungsprämissen und sozialistische Vorstellungen durch ein hohes Maß an Kontinuität bürgerlich konnotierter Leitbilder der Charakter- und Per-

¹⁰⁰Traber an Piscator, 17.9.1927 und Piscatorbühne an Traber, 18.5.1929, SAZ NL Traber, VII.148, 3.1.1.1.

¹⁰¹Vgl. Brauneck 2018, S. 113f.

¹⁰²Ludwig Hollitzer an Traber 19.1.1932, SAZ NL Traber, VII.148, 3.1.1.1.

¹⁰³Ebd.

¹⁰⁴Ernst Nobs, Redaktion „Volksrecht“ an Traber, 24.12.1915, SAZ NL Traber, VII.148, 3.1.1.1.

¹⁰⁵Uhlig 2016, S. 197.

sönlichkeitsbildung, (Lehrer-)Autorität, der nationalen Gemeinschaft und Familie geprägt. Disziplin, Ordnung sowie Bildungsidealismus versuchte er fast mit militärischer bzw. religiöser Strenge in der Öffentlichkeit als Leittugenden pädagogisierend zu verbreiten, sowohl bei Demonstrationen der Arbeiterbewegung, als auch literarisch auf der Arbeiterbühne.

Für die reformpädagogische, sozialistische, wissenschaftlich-eugenische und bürgerliche Diskursverflechtungen aufweisenden Pädagogisierungsschübe ist 1918 als Jahr des Kriegsendes eher als Dynamisierung bereits bestehender volkserzieherischer Tendenzen und Vorstellungen vom neuen Menschen zu bewerten. Ereignisse des Friedensschlusses, des Landesstreiks in der Schweiz und politische Aufbrüche konnten 1918/19 pädagogisierende Entwicklungen forcieren und zusätzlich legitimieren, bedeuteten aber keine Zäsur, die eher biographiegeschichtlich für Trabers politische Karriere zutrifft.

Trabers elanvolle und diverse gesellschaftliche Teilbereiche adressierende (Volks-)Erziehung zeigen jedoch auch die Grenzen der Pädagogisierung sozialer Probleme auf.¹⁰⁶ Trabers Unterrichtsreformen wirken in ihrer Fülle für die Schulkinder potenziell überfordernd und amalgamierten sich mit von ihm ohnehin nicht in Frage gestellten stabilen Schulstrukturen. Seine Erziehungsabsichten der Arbeiterschaft zu charakterfester Disziplin und Ordnung lösten sich 1919 in Zürich im Blutbad des zusammengeschossenen Streiks auf. Auch das proletarische Theater vermochte die hehre sozialistische Bildungsemphase nur selten professionell auf die Bühne zu bringen und griff auf herkömmliche bürgerliche Darstellungsstile zurück. In biographischer Perspektive scheint Traber in Widersprüchen verfangen: sein 1917/18 beginnender politischer Aufbruch führte ihn nach dem kurzen, glücklosen Wechsel zu den Kommunisten 1922/23 rasch zu schmerzhaften Desillusionen. Doch wie viele seiner Zeitgenossen stand er in einer Zeit offener Entwicklungsoptionen im Schnittpunkt vielerlei, auch pädagogisierender Diskurse, die historiographisch keine linearen oder zäsurhaften Eindeutigkeiten zulassen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Stadarchiv Zürich (SAZ), VII.148: Nachlass (NL) Alfred Traber

1.2.1 Rückblick auf mein Leben, Band 1 und 4 (Handschriftliche Manuskriptbände), 1960-1961.

1.3.4 Schulhefte „Aufsätze“ [Trabers im Seminar Küsnacht], 1899-1903.

1.3.7 Präparationen als Lehrer, 1903-1919.

1.3.9 Schweizer[ischer] Ferienkurs in Bern, 1904.

1.3.12 Schweizer[ischer] Ferienkurs an der Universität Zürich, 1909.

1.3.25 Immatrikulationsbescheinigung [...] der Universität Zürich, 1916-1918.

¹⁰⁶ Dudek 1999.

- 1.3.43 Ergänzungssteuerzulagen, Zeitungsartikel, Motion und Weisung, 1918.
- 1.3.49 Verschiedene politische Auftritte [Trabers], 1918-1943.
- 1.3.80 Arbeiterbühne Zürich, 1925-1927.
- 3.1.1.1 Korrespondenz 1915-1933.
- 3.1.3.4 „Die Einheitsfront“, Theaterstück. Manuskript, 1923-1925.
- 3.1.3.5 „Der Streikbrecher“, Theaterstück. Manuskript, 1925.

Gedruckte Quellen

- Faesi, Robert (1915): Carl Spitteler. Eine Darstellung seiner dichterischen Persönlichkeit. Zürich.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1907): Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. Zürich.
- Herzogliches Staatsministerium. Abteilung für Kirchen- und Schulsachen: An die Leitung der Freien Schulgemeinde Wickersdorf (1909/2001). In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 7, S. 283-286.
- Key, Ellen (1905): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin.
- Lamszus, Wilhelm (o.J./2016): Autobiografische Skizzen. In: Pehnke, Andreas (Hg.): Die literarische Werkausgabe des Hamburger Friedenspädagogen Wilhelm Lamszus (1881-1965). Markkleeberg, S. 22-63.
- Lamszus, Wilhelm (1909/2016): Thomas Müntzer – Eine Tragödie des Prophetentums. In: Pehnke, Andreas (Hg.): Die literarische Werkausgabe des Hamburger Friedenspädagogen Wilhelm Lamszus (1881-1965). Markkleeberg, S. 64-91.
- Münzenberg, Willi (1917): Nehmt euch der Kinder an! Die Aufgaben und der gegenwärtige Stand der sozialistischen Kindergruppen in allen Ländern. Zürich.
- Otto, Berthold (1901): Die Zukunftsschule. Teil I: Lehrgang der Zukunftsschule: nach psychologischen Experimenten für Eltern, Erzieher und Lehrer. Leipzig.
- Otto, Berthold (1903): Mütterfibel. Eine Anleitung für Mütter, ihre Kinder selbst lesen zu lehren. Leipzig.
- Otto, Berthold (1908): Ratschläge für den häuslichen Unterricht. Aus der Praxis dargeboten. Leipzig.
- Ragaz, Leonhard (1920): Die pädagogische Revolution. Zehn Vorlesungen zur Erneuerung der Kultur. Olten.
- Traber, Alfred (1931/32a): Nationaltheater und Arbeiterschaft. In: Rote Revue. Sozialistische Monatsschrift 11, H. 5, S. 158-160.
- Traber, Alfred (1931/32b): Die Verbreitung sozialistischer Ideen durch das Theater. In: Rote Revue. Sozialistische Monatsschrift 11, H. 7, S. 211-215.
- Traber, Alfred (1932): Thomas Müntzer. Trauerspiel in fünf Aufzügen. Zürich.
- Traber, Alfred (2011): Ich war der „Trämlergeneral“: Rückblick auf mein Leben, hg. v. Mario Florin. Zürich.

Literatur

- Blom, Philipp (2014a): Der taumelnde Kontinent. Europa 1900-1914. München.
- Blom, Philipp (2014b): Die zerrissenen Jahre. 1918-1938. München.
- Boser, Lukas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hofmann, Michèle (2017): Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 23, S. 303-333.
- Braatz, Kurt (1988): Friedrich Nietzsche – Eine Studie zur Theorie der öffentlichen Meinung. Berlin/New York.
- Braunack, Manfred (2018): Die Deutschen und ihr Theater. Kleine Geschichte der „moralischen Anstalt“ – oder: Ist das Theater überfordert? Bielefeld.

- Brenk, Markus (2013): Sprache und Literatur. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main, S. 1045-1092.
- Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn.
- Dudek, Peter (2013): „Wir wollen Krieger sein im Heere des Lichts“. Reformpädagogische Land-erziehungsheime im hessischen Hochwaldhausen 1912-1927. Bad Heilbrunn.
- Dudek, Peter (2017): „Sie sind und bleiben eben der alte abstrakte Ideologe!“. Der Reformpädagoge Gustav Wyneken (1875-1964) – eine Biographie. Bad Heilbrunn.
- Etzemüller, Thomas (2009): Social engineering als Verhaltenslehre des kühlen Kopfes. Eine einleitende Skizze. In: Etzemüller, Thomas (Hg.): Die Ordnung der Moderne. Social Engineering im 20. Jahrhundert. Bielefeld, S. 11-39.
- Groppe, Carola (2001): Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933. Köln/Weimar/Wien.
- Grube, Norbert/De Vincenti, Andrea (2013): Die Abstinenzbewegungen gegen das alkoholisierte Volk. Zirkulation wissenschaftlichen Wissens in Schule und Öffentlichkeit in der Schweiz um 1900. In: *International Journal for the Historiography of Education* 3, H. 2, S. 209-225.
- Grube, Norbert/De Vincenti, Andrea (2016): Die Pädagogisierung des Krieges um 1914-1918. Wissenszirkulation am Beispiel deutsch- und italienischsprachiger Intellektueller. In: Bühler, Patrick/Boser, Lukas/Hofmann, Michèle/Müller, Philippe (Hg.): Pulverdampf und Kreidestaub. Wissenstransfer zwischen Schweizer Militär und Schweizer Schule. Bern, S. 283-314.
- Hardegger, Urs (2018): Revolution der Bildung oder Bildung zur Revolution? Jugenderziehung am Beispiel der Sozialistischen Jugendbewegung. In: Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea (Hg.): Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance. Münster/Wien/Zürich, S. 259-291.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (1987): Neue Erziehung, neue Menschen. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2019): (Nicht)gelehrte Gelehrtenkommunikation im Medium des Briefes. Walter Guyers Korrespondenzen als Musterfall einer vergangenen Praktik? In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden, S. 69-91.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (2020): Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Bielefeld (im Druck).
- Hoyer, Timo (2002): Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption. Würzburg.
- Huser, Karin (2014): Klassenkampf versus Hurratriotismus. Die Zürcher Linken im Dilemma. In: Hebeisen, Erika/Niederhäuser, Peter/Schmid, Regula (Hg.): Kriegs- und Krisenzeit. Zürich während des Ersten Weltkriegs. Zürich, S. 173-183.
- Illies, Florian (2012): 1913. Der Sommer des Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
- Jost, Hans-Ulrich (1973): Linksradikalismus in der Deutschen Schweiz, 1914-1918. Bern.
- Kessler, Mario (2013): Ruth Fischer. Ein Leben mit und gegen Kommunisten (1895-1961). Köln/Weimar/Wien.
- Ketelhut, Klemens (2016): Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik. Köln/Weimar/Wien.
- Kluge, Sven (2016): Alfred Adler als Wegbereiter einer modernen Tiefenpädagogik? Exemplarische Analysen des Einflusses der Individualpsychologie auf reformpädagogische Konzepte der Zwischenkriegszeit. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich/Reh, Sabine (Hg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn, S. 241-268.

- König, Gudrun M. (2009): Konsumkultur. Inszenierte Warenwelt um 1900. Köln/Weimar/Wien.
- Korte, Hermann (2011): Gymnasiale Kanonarchitektur und literarische Kanonisierungspraxis 1871 bis 1918 am Beispiel Westfalens. Eine diskursanalytische Studie. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (Hg.): Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918. Frankfurt am Main/Bern/New York, S. 11-122.
- Kuhn, Konrad J./Ziegler, Béatrice (Hg.) (2014): Der vergessene Krieg. Spuren und Traditionen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg. Baden.
- Labaree, David (2008): The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. In: Educational Theory 58, H. 4, S. 447-460.
- Maase, Kaspar (2012): Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich. Frankfurt am Main/New York.
- Neuhold, David (2014): Kriegswahrnehmung inmitten einer Fülle schriftlicher Meditation – Leon G. Dehons *Notes Quotidiennes* 1914-1918. In: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte 108, S. 151-166.
- Niemeyer, Christian (2016): Nietzsche als Erzieher. Pädagogische Lektüren und Relektüren. Weinheim/Basel.
- Petersen, Andreas (2001): Radikale Jugend. Die sozialistische Jugendbewegung der Schweiz 1900-1930. Zürich.
- Schlögel, Karl (2017): Das sowjetische Jahrhundert. Archäologie einer untergegangenen Welt. München.
- Schönplflug, Daniel (2017): Kometenjahre. 1918: Die Welt im Aufbruch. Frankfurt am Main.
- Schwerdt, Ulrich (2013): Unterricht. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main, S. 949-1009.
- Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München.
- Stadler, Peter (³1996): Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Band 1: Von der alten Ordnung zur Revolution (1746-1797). Zürich.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Pädagogisches Denken. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 5: 1918-1945. München, S. 111-153.
- Uhlig, Christa (2013): Arbeit. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main, S. 1011-1032.
- Uhlig, Christa (2016): Reformpädagogik im Spiegel proletarischer Zeitschriften – ein Beitrag zu einem vernachlässigten Strang der Reformpädagogik-Rezeption. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich/Reh, Sabine (Hg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn, S. 195-217.
- Wieteschorke, Jens (2008): Die Straße als Miterzieher. Städtischer Raum und Sozialpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 14, S. 209-242.
- Whittaker, Gwendolyn (2013): Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880-1918. Göttingen.

Bildungs- und Erziehungsaspirationen der politischen Linken in der Schweiz in den 1910er- und 1920er-Jahren

Am 11. November 1918, dem Tag, als für Deutschland der Erste Weltkrieg im Waffenstillstand von Compiègne endete, begann in der Schweiz der Generalstreik, der bis heute als einer der wichtigsten gesellschaftspolitischen Konflikte gilt.¹ Ausgelöst wurde er vor allem durch die sich im Krieg zuspitzende soziale Not der Arbeiterschaft,² durch politische Agitation und durch das Vorbild sozialistischer Umbrüche und Revolutionen im internationalen Umfeld. Nachdem zur Niederschlagung die Armee aufgeboten worden war, wurde er rasch beendet. Der Armeeinsatz gegen die eigene Bevölkerung und die Arbeiterschaft hinterließ aber staatspolitische „Schäden“. Einzelne Forderungen der politischen Linken³ wurden anschließend zwar rasch realisiert (Proporzwahlrecht für den Nationalrat; 48-Stundenwoche), andere Anliegen (etwa das Frauenstimm- und Wahlrecht) fanden dagegen keine Beachtung.

In diesem Kontext verstärkten die Arbeiterschaft und die politische Linke in der Schweiz ihre Bemühungen um Bildung und Erziehung, deren zunächst

¹ Als Standardwerk zur Aufarbeitung der Geschichte des Generalstreiks gilt Willi Gautschis Darstellung (1968), die er mit einer Quellenedition ergänzte (1971). Seine Interpretationen sind allerdings in Teilbereichen umstritten, wie überhaupt Ursachen und Wirkungen des Generalstreiks unterschiedlich interpretiert werden; zur neueren Debatte vgl. Auderset et al. 2018; Rossfeld/Koller/Studer 2018.

² Die soziale Not beförderte die Institutionalisierung der Jugendfürsorge und -hilfe maßgeblich (vgl. Wilhelm 2005).

³ Mit der Bezeichnung „politische Linke“ werden zunächst undifferenziert und vereinfachend die gesamte sozialdemokratische und sozialistische Bewegung sowie die Gewerkschaften in der Schweiz bezeichnet. Im Vor- und Umfeld des Ersten Weltkriegs begann sich ein Teil der Linken zu radikalisieren. Zum „Linksradikalismus“ (Jost 1973) gehörten insbesondere die Zimmerwalder Linke (vgl. Grimm 1917; Degen/Richers 2015) und die Jungburschen (bzw. die Freie Jugend; vgl. Petersen 2001). 1920/21 kam es im Kontext der Diskussionen über den Beitritt zur III. Internationalen zum Bruch und zur Parteispaltung (vgl. Egger 1952, S. 141ff.; Gruner 1969, S. 135ff.; Jost 1977, S. 129ff.; Von Gunten/Voegeli 1978, S. 29).

bescheidene Anfänge in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu verorten sind,⁴ in den 1910er-Jahren aber einen starken Aufschwung erlebten: Bereits vor dem Ersten Weltkrieg begannen Gewerkschaften und Sozialdemokratie, sich hinsichtlich Bildungs- und Erziehungsvorstellungen von den bürgerlichen Bildungsidealen, die den Aufbau der Bildungssysteme im 19. Jahrhundert geprägt hatten, abzugrenzen. Diese Abgrenzung und die positive Formulierung und Umsetzung eigener, alternativer Bildungs- und Erziehungskonzeptionen waren aber, wenn sie mehr sein sollten als klassenkämpferische Parolen, nicht einfach, wie im vorliegenden Beitrag zu zeigen versucht wird.

Am Ende des Ersten Weltkrieges war eine zukunfts offene Situation entstanden, die sich vor allem aus der Skepsis gegenüber dem Bisherigen speiste. Denn die bisherige Gesellschaftsordnung, die bisherige Politik und die bisherige Pädagogik wurden zumindest in Teilen der Gesellschaft für die Gräueltaten des ersten technisch geführten Krieges verantwortlich gemacht. Zu Beginn der 1920er-Jahre galten Bildung und Erziehung denn auch als Instrumente der Friedenssicherung.⁵ In diesem Kontext erreichten die öffentlich vorgetragenen Reflexionen über Arbeiterbildung oder sozialistische Erziehung und Bildung nach dem Ende des Ersten Weltkrieges und in den beginnenden 1920er-Jahren einen Höhepunkt (vgl. unten). Sie müssen im Sinne einer Differenz zwischen *talk* und *action*⁶ allerdings von deren Umsetzung unterschieden und zunächst als „Reden über“ interpretiert werden.

Der folgende Beitrag⁷ thematisiert nach weiteren Hinweisen auf die relevanten Kontexte (1) zunächst die programmatischen Äußerungen der politischen Linken zu Bildungs- und Erziehungsfragen in den 1910er- und 1920er-Jahren (2).

⁴ Die Bildungsbemühungen der Arbeiterschaft waren im 19. Jahrhundert zunächst Teil der Selbsthilfeorganisation der Arbeiterschaft, ausgerichtet auf Allgemeinbildung im Dienst des Berufs (vgl. Bachmann-Di Michele 1992; Lang 1903; Neumann 1948). Der erste Schweizer Arbeiterverein, der Grütliverein, hatte schon 1838 „den freien gegenseitigen Austausch der Ideen, Aufklärung und Belehrung“ zum Zweck (Statuten 1838, zitiert in: Lang 1903, S. 87). Die hauptsächlichen Bildungsbemühungen galten aber seit den 1880er-Jahren der dualen Berufsbildung und dem Lehrlingsschutz. Darauf wird im vorliegenden Beitrag jedoch nicht eingegangen.

⁵ Vgl. Kössler 2014.

⁶ Vgl. Brunsson 1989.

⁷ Der Beitrag stützt sich erstens auf öffentliche Dokumente/Publikationen (keine Archivalien), in denen sich Vertreter von Gewerkschaften und Arbeiterschaft in den 1910er- und frühen 1920er-Jahren programmatisch zu Bildungs- und Erziehungsfragen äußerten. Darin werden die, alles andere als einheitlichen Bildungsaspirationen der politischen Linken besonders deutlich. Für die institutionellen Entwicklungen bzw. die Realisierungsversuche wird zweitens vor allem auf Sekundärliteratur zur Parteiengeschichte der Schweiz im bearbeiteten Zeitraum zurückgegriffen. Da die Arbeiterbewegung ein weitgehend (wenn auch nicht ausschließlich) städtisches Phänomen war, stehen Quellen aus städtischen Kontexten im Vordergrund; dabei kommt Zürich als damals bedeutsamem Ort der politischen Linken eine besondere Beachtung zu.

Dabei soll insbesondere die „innerlinke“ Varianz der Bildungs- und Erziehungskonzeptionen und -ambitionen verdeutlicht werden. Anschließend wird an drei Beispielen auf entsprechende Realisierungen bzw. Realisierungsversuche hingewiesen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen im Sinne eines kurzen Fazits. Dabei wird einerseits auf Schwierigkeiten, Bildung und Erziehung als Mittel des Klassenkampfes dauerhaft zu etablieren, hingewiesen, andererseits werden die Möglichkeiten einer relativ zukunfts offenen Situation im Bildungs- und Erziehungsbereich am Ende des Ersten Weltkriegs gegen Pfadabhängigkeiten abgewogen (4).

1 Kontexte

Der Erste Weltkrieg, die sozialen Spannungen und der Generalstreik können als zentrale Kontexte für die Entwicklung eigenständiger erziehungs- und bildungspolitischer Bemühungen in der politischen Linken gelten. Mit der Einführung des Proporzwahl systems für die Nationalratswahlen 1919 stieg ihr politisches Gewicht dank Wahlerfolgen⁸ schnell an. Allerdings standen die Sozialdemokratische Partei (SP) und die Gewerkschaften nach dem Ende des Ersten Weltkrieges und nach dem Generalstreik, der „bei vielen Arbeitern die Hoffnung eines sozialistischen Durchbruchs geweckt hatte, vor dem Problem eines drohenden Utopiezerfalls“.⁹ Die „mentalitäre Krise“ zeigte sich – trotz Wahlerfolgen – nach der Parteispaltung 1921 in einem starken Mitglieder schwind.

Die verstärkten Bemühungen um die Arbeiterbildung können als Reaktion auf diese Krise interpretiert werden. Karl Schwaar ordnete sie auch einer größeren Bewegung des Kultursozialismus zu, mit dem die Mittel des Klassenkampfes über Streik, Protest und gewerkschaftliche Anliegen der Arbeiterschaft hinaus maßgeblich erweitert werden sollten und das Leben der Arbeiterfamilien auch mit kulturellen Mitteln (Arbeitersport, Naturfreunde, Arbeitersänger – und eben Bildungsarbeit) verändert werden sollte. Neue Menschen für eine neue Gesellschaft konnten in dieser Perspektive nicht einfach durch Klassenkampf entstehen, sondern dafür sei die Grundlegung in einer neuen Arbeitskultur und durch Arbeiterbildung notwendig.

Neben den erwähnten Kontexten und den Versuchen, Arbeiterbildung im Sinne des Kultursozialismus zu stärken, ist die Aufmerksamkeitsverschiebung der politischen Linken hin zu Bildung und Erziehung auch vor dem Hinter-

⁸ Vgl. Eidgenössisches Statistisches Amt 1929.

⁹ Schwaar 1993, S. 49.

grund der Wiederbelebung bzw. Neuakzentuierung zentraler Konfliktlinien (*clivages*¹⁰) in der Schweiz zu interpretieren:

Erstens weisen die verschiedenen Streiks bereits vor dem Ersten Weltkrieg und insbesondere der erwähnte Generalstreik auf den Grundkonflikt zwischen Arbeit und Kapital hin. Diese Konfliktlinie verschärfte sich gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts insbesondere auch, weil die „freisinnige Großfamilie“,¹¹ die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Bundespolitik maßgeblich bestimmt hatte, zerfiel, weil sich der linke, radikale, staatsinterventionistische und der rechte, (wirtschafts-)liberale Flügel der „freisinnigen Großfamilie“ im Kontext der Sozialen Frage zunehmend polarisierten und weil nach dem Abflauen des „Kulturkampfes“¹² die katholisch Konservativen allmählich aus ihrem „Ghetto“¹³ in die mitverantwortliche Trägerschaft des Bundesstaates reintegriert wurden. Die seit der Bundesstaatsgründung politisch dominante Frontstellung zwischen den „Gewinnern“ und den „Verlierern“ des Sonderbundskrieges 1847¹⁴ wurde am Ende des 19. und in den ersten 20 Jahren des 20. Jahrhunderts allmählich umgebaut; es formierte sich Schritt für Schritt die für das 20. Jahrhundert dominierende Konfliktlinie zwischen bürgerlichen und linken Parteien.¹⁵

Zweitens hatte der Erste Weltkrieg zu sprachregionalen und sprachkulturellen Konflikten vor allem zwischen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz geführt, da sich die Sprachregionen mit den jeweiligen Kriegsparteien solidarisierten. Der Bildungs- und Kulturföderalismus, der im Bundesstaat von Anfang an stark betont worden war, um die kulturellen, konfessionellen und sprachlichen Differenzen zu relativieren, führte in den Zuspitzungen in den beiden Sprachgruppen nun einerseits beinahe zu innenpolitischen Eskalationen, andererseits sollten die Konflikte gerade durch die Relativierung eines zu ausgeprägten Föderalismus und ein nationales Programm zur staatsbürgerlicher Erziehung überwunden werden. Exponenten des Kulturlebens wie Carl Spitteler oder Konrad Falke¹⁶ versuchten, die kulturelle und politische Spal-

¹⁰ Wolf Linder, Regula Zürcher und Christine Bolliger (2008, S. 14) nennen neben den drei im Folgenden kurz beschriebenen *clivages* auch das Spannungsfeld Stadt versus Land bzw. Zentrum versus Peripherie. Da die politische Linke vor allem in den städtischen Zentren organisiert war, sind die *clivages* nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden.

¹¹ Gruner 1969, S. 73.

¹² Stadler 1984, S. 581ff.

¹³ Vgl. Altermatt ²1991.

¹⁴ Vgl. Remak 1997.

¹⁵ Vgl. Jost 1992.

¹⁶ Vgl. Falke 1914; Spitteler 1915; Spitteler (1915, S. 7) unterschied zwischen Nachbarn und Brüdern: „Wir müssen uns bewusst werden, dass der politische Bruder uns näher steht als der beste Nachbar und Rassenverwandte. Dieses Bewusstsein zu stärken, ist unsere patriotische Pflicht. Keine leichte Pflicht. Wir sollen einig fühlen, ohne einheitlich zu sein“.

tung der Schweiz durch moralische Appelle zu verhindern. Und Politiker verlangten nun, dass sich die Kantone insbesondere mit entsprechenden Programmen in den Mittelschulen und an den Universitäten stärker um den nationalen Zusammenhalt kümmern. Das nach den beiden Initianten, dem Zürcher Ständerat Oskar Wettstein und dem Bündner Bundesrat Felix Calonder benannte Programm der nationalen Erziehung¹⁷ stieß jedoch auf föderalistischen Widerstand – insbesondere in Schulkreisen: Da die Kantone in Bildungsfragen souverän seien, könne ein nationales Erziehungsprogramm schon aus verfassungsrechtlichen, aber insbesondere aus Gründen der Schul- und Lehrplanhoheit der Kantone gar nicht von Bundesseite etabliert werden. Föderalistisch argumentierten auch die katholisch-konservativen Kantone; ihr Föderalismus war allerdings seit dem Kulturkampf konfessionell begründet. Letztlich sprachen sich auch die Sozialdemokraten gegen ein solches nationales Erziehungsprogramm aus; allerdings herrschte in der Sozialdemokratischen Partei keine *unité de doctrine*: Die radikalisierte Jugendorganisation sah im Programm zur nationalen Erziehung ein Instrument des herrschenden Freisinns gegen die Sozialdemokratie und die Arbeiterklasse. Der Zürcher SP-Nationalrat und Schulpolitiker Hans Schenkel lehnte zwar das Programm Wettstein/Calonder nicht ab, sah es aber als Mittel des herrschenden Bürgertums, die junge Generation auf ein Staatskonzept zu verpflichten, das die Sozialdemokratie in wesentlichen Elementen ablehnte. Ein nationales Bildungsprogramm entspreche nicht dem Selbstverständnis der Sozialdemokratie und dem Ziel einer supranationalen Vereinigung und Solidarität der Arbeiterschaft.¹⁸ Bildung solle nicht die Formung von Staatsbürgern bezwecken, die einem Nationalstaat verpflichtet sind, sondern den Weltbürger zum Ziel haben. Gemäßigt zeigte sich der Zürcher SP-Nationalrat Robert Seidel.¹⁹ Er erachtete die Nationalstaaten als Grundbedingung und Voraussetzung für die Schaffung einer Internationale. Deshalb sah er im Programm der nationalen Erziehung keinen Widerspruch zur internationalen Solidarität der Arbeiterschaft, sondern eine Voraussetzung.²⁰

Drittens zeigte sich im Kontext des Programms Wettstein/Calonder auch, dass die konfessionelle *clivage* auch nach dem Abflauen des Kulturkampfes teilweise weiterexistierte: Nicht nur die Föderalisten und die Sozialdemokraten, sondern auch die katholisch Konservativen setzten sich gegen ein nationales staatsbürgerliches Programm zur Wehr. Sie sahen in der Initiative von Bundesseite zwar auch eine Relativierung der föderalistischen Bildungskonzept-

¹⁷ Für einen zeitgenössischen Überblick vgl. Botschaft nationale Erziehung 1917; Bähler 1918; Savary 1919; einen zusammenfassenden Überblick geben Guidici/Manz 2018.

¹⁸ Vgl. Schenkel 1916.

¹⁹ Vgl. Seidel 1918.

²⁰ Vgl. Seidel 1921.

tion, dies aber nicht wie die Westschweizer und Tessiner Föderalisten aus sprachpolitischen Gründen, sondern aus konfessionellen. Nicht staatsbürgerlicher Unterricht zur Vermittlungen der liberalen Staatsauffassung, sondern eine im Lokalen und in der Heimat verankerte, nicht auf Wissen sondern auf Heimatgefühl zielende und vor allem auf den Grundlagen der katholischen Religion vermittelte nationale Erziehung sei vonnöten.²¹ Wenn der Freiburger Theologieprofessor Joseph Beck also im Programm Wettstein/Calonder einen „neuen Schulkampf“²² sah, dann richtete sich die katholische Volkspartei nicht grundsätzlich gegen ein Bildungsprogramm, das Heimat und Heimatgefühl in den Vordergrund rückte, sondern verlangte eigentlich die Verbindung eines solchen Programms mit den moralischen Grundlagen der katholischen Konfession. Die (technologischen) „Gräuel“ des Ersten Weltkrieges waren aus Sicht der katholisch Konservativen eine Strafe Gottes, ein „Gottesgericht“, um „die Welt zu ermahnen und zur Umkehr zu bewegen“.²³ Verantwortlich für den sittlich-moralischen Niedergang waren aus Sicht der Konservativen Volkspartei der Liberalismus und der Sozialismus.²⁴ Der Krieg galt in diesem Sinne als sittlich-moralischer Impetus und sollte zu einer katholischen Erneuerung bzw. zur „kulturellen Renaissance des Katholizismus“²⁵ führen.

2 Bildungsambitionen der politischen Linken

Vor diesem Hintergrund formulierten verschiedene Gruppierungen der politischen Linken im Umfeld des Ersten Weltkrieges und zu Beginn der 1920er-Jahre Bildungs- und Erziehungsprogramme, die nicht nach bürgerlich-liberalem Vorbild der Bildungstradition im 19. Jahrhundert konzipiert sein sollten. Allerdings entstanden nur vereinzelt Volksschul-Reformprogramme mit explizit sozialistischem Anspruch, etwa in der Zürcher Sozialdemokratie, getragen vor allem von Hans Schenkel und Karl Huber, oder bei den religiösen Sozialisten unter Führung von Leonhard Ragaz. Einerseits wurde die Forderung nach einer besseren Arbeiterbildung im Sinne einer besseren Allgemeinbildung, wie sie im 19. Jahrhundert zum Beispiel schon von jungen Kaufleuten zur Förderung des sozialen Aufstieges gefordert worden war, zum generellen Postulat. Andererseits standen immer wieder die politische Bildung im Dienst der Partei und der Gewerkschaften sowie die ‚Kader‘ausbildung im Vorder-

²¹ Vgl. unter anderem: Beck 1916; Dévaud 1918.

²² Beck 1916.

²³ Wigger 1997, S. 180f.

²⁴ Hodel 1994, S. 431ff.; für eine scharfe Abgrenzung im Erziehungs- und Bildungsbereich vgl. Beck 1930.

²⁵ Hodel 1994, S. 488.

grund. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die bildungs- und erziehungspolitischen Positionierungen innerhalb der Linken nicht einheitlich waren, sondern unterschiedliche Konzepte der Arbeiterbildung thematisiert wurden, die von einem letztlich weiterhin der Schultradition des 19. Jahrhunderts verpflichteten Ansatz mit einem neuen Fokus auf werktätigem Unterricht bis hin zu Utopien der Herstellung einer neuen Gesellschaft und eines neuen Menschen durch sozialistische Bildung reichten.

Deutliche Hinweise darauf, dass die Bedeutung von Bildung in der Arbeiterschaft in den 1910er- und 1920-Jahren wesentlich zunahm, ergeben sich erstens durch die Häufung selbstständiger Publikationen zum Thema sozialistische/sozialdemokratische Erziehung/Bildung/Schule bzw. Arbeiterbildung.²⁶ Zweitens wurden Bildungs- und Erziehungsthemen in diesem Zeitraum zunehmend auch in den entsprechenden Partei- und Gewerkschaftszeitschriften wie zum Beispiel der *Gewerkschaftlichen Rundschau für die Schweiz*²⁷ fokussiert. Drittens erschienen in diesem Zeitraum neue eigenständige, auf Arbeiterbildung ausgerichtete Periodika. Typische Beispiele für diese dritte Kategorie sind etwa die *Sozialistische Bildungsarbeit* (erschienen 1919-1926), *Der sozialistische Schulleiter* (erschienen 1921) sowie *Neues Leben. Monatsschrift für sozialistische Bildung* (erschienen 1915-1917).²⁸

Im Folgenden werden zunächst zwei Positionierungen idealtypisch dargestellt, um die Spannweite der stark weltanschaulich bzw. ideologisch geprägten Diskussion aufzuzeigen: eine gemäßigte, von Kritikern als „revisionistisch“²⁹ bezeichnete, und eine radikal klassenkämpferische. Anschließend wird eine Reihe von Fragen und Problemen präsentiert, für die die Exponenten der Arbeiterbildung Lösungen zu finden versuchten.

Gemäßigte Positionen in der Arbeiterschaft, der sozialdemokratischen Partei und den Gewerkschaften gingen primär davon aus, dass sich die Anliegen der Arbeiterschaft ohne Revolution durch die Reform bestehender Institutionen, insbesondere der Schule, realisieren ließen. Sie unterstützten während des Krieges das Programm Wettstein/Calonder, auch wenn sie in verschiedenen Teilaspekten andere Positionen vertraten als die bürgerlichen Initianten.

²⁶ Eine solche Häufung zeigt sich im bearbeiteten Zeitraum insbesondere bei einer Stichwortsuche im Gesamtkatalog der Schweizer Bibliotheken *swissbib* (vgl. www.swissbib.ch).

²⁷ Herausgegeben vom Schweizerischen Gewerkschaftsbund, erschienen 1909-1994.

²⁸ In den eigentlichen pädagogischen Zeitschriften bzw. Lehrerzeitschriften finden sich kaum Diskussionen über sozialistische Erziehung und Bildung bzw. Arbeiterbildung. In den jeweiligen Partei- und Gewerkschaftsgeschichten kommen die Bildungs- und Erziehungsbemühungen nur sehr rudimentär zur Darstellung. Für die Mithilfe bei den bibliographischen Recherchen für diesen Beitrag bedanke ich mich bei Nives Haymoz.

²⁹ Vgl. Elternorganisation 1922, S. 7ff.

In dieser Ausprägung sollte Arbeiterbildung für die Arbeiterschaft zunächst als breite Allgemeinbildung mit dem Fokus auf einer sozialen, solidarischen Erziehung konzipiert werden und entsprach weitgehend den Ideen der damaligen Diskussion um Sozialpädagogik im Sinne einer sozialen Pädagogik.³⁰ Diese Auffassung unterschied sich nur wenig von bildungsbürgerlichen Idealen des 19. Jahrhunderts. Gemäßigte Linke traten sogar für eine tendenzfreie Bildung für die Arbeiterschaft ein, so etwa der Bümplizer Philosoph und spätere Heimkritiker Carl Albert Loosli:

„Bildung ist Macht!“ Diesen Wahlspruch hat sich das gesamte Proletariat aller Kulturstaaten auf die Fahne geschrieben, ein wenig kritiklos, das mag sein, aber nicht zu Unrecht. Immerhin ist dabei ein Kardinalirrtum mit unterlaufen, welchen immer wieder bloßzulegen und zu bekämpfen die Pflicht der proletarischen Bildungsträger ist. [...] Die Bildung, welche wir anstreben, darf keine Tendenz verfolgen, auch nicht eine proletarische mit dem Hintergedanken des Willens zur Macht, sondern sie muss allgemein menschlich sein, sonst führt sie uns zum Bankrott. [...] Denn jede Tendenz ist ein illegitimer Versuch zur Macht auf Kosten ebenbürtiger Bildungsfaktoren, welche auf diese Weise verstümmelt und beschnitten werden.³¹

Die Vision einer „Schule der Zukunft“³² sollte in der gemäßigten sozialdemokratischen Variante eine säkulare Schule sein, die die Arbeiterklassen nicht benachteiligt, also weniger sozialselektiv sein sollte, und das Arbeitsprinzip zur Grundlage des Unterrichts machte. Schule solle nicht nur Wissen vermitteln, sondern erziehen, fürs Leben tüchtig machen. Nur eine solche Schule komme den Interessen und Bedürfnissen der Arbeiterschaft nach:

Nur eine Schule, in der geistige und körperliche Arbeit ebenbürtig nebeneinanderstehen, in der die manuellen Fähigkeiten ebenso gefördert werden wie die geistigen [...] kann eine Schule der Zukunft sein.³³

Solche Schulreformideen wurden erstmals ausführlich im Schulprogramm der Zürcher Sozialdemokratie unter der Leitung des Sekundarlehrers und späteren Erziehungsrats Karl Huber 1923³⁴ differenziert ausgeführt. Die Sozialdemokratie als inzwischen wählerstärkste Partei im Kanton Zürich ließ dieses Programm ausarbeiten, weil sie sich eine Revision des Volksschulgesetzes von

³⁰ Grundlegend zur Konstitution der Sozialpädagogik als soziale Erziehung: Natorp 1899/1925; für die Schweizer Diskussion vgl. Seidel 1915; 1921.

³¹ Loosli 1908/1980, S. 61ff.

³² Schenkel 1913; vgl. auch SP Solothurn 1921, S. 109ff.

³³ Schenkel 1915, S. 12.

³⁴ Vgl. Huber 1948, S. 388f.

1899³⁵ erhoffte. Die gesamte Volksschule sollte als Arbeitsschule neu konzipiert werden; aber insbesondere von der Neukonzeption der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr) wurde eine bessere Vorbereitung auf das Arbeitsleben und den Beruf erwartet.

1899 war die Unterrichtspflicht von sechs auf acht Jahre verlängert worden. Allerdings unterschieden sich die Bildungsmöglichkeiten der drei Schulformen auf der Sekundarstufe I (Langgymnasium: 7.-13. Schuljahr; Sekundarschule: 7.-9. Schuljahr; Primaroberstufe: 7. und 8. Schuljahr) wesentlich. Die SP forderte nun gleiche Bildung für alle auf der Sekundarstufe I,³⁶ heißt: eine dreijährige Sekundarschule als Einheitsschule für alle, die auch die Klassen des Untergymnasiums umfassen sollte. Allerdings machten sie gegenüber der Einheitsschulidee auch gleich wieder Abstriche: Die neue Sekundarschule sollte nach Begabung in zwei Abteilungen aufgeteilt werden, wobei die Abteilung für die schulleistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler stark auf die (nach Geschlechtern unterschiedlichen) voraussichtlichen Beschäftigungen der Jugendlichen im Arbeitsmarkt ausgerichtet werden sollte. Dieses Konzept, das später als „Unterricht auf werktätiger Grundlage“³⁷ bezeichnet wurde, differenzierte die Inhalte des Unterrichts auf der Sekundarstufe I deutlich nach Schulleistung (und damit indirekt nach Sozialschicht) und über die Berufsfeldorientierung nach Geschlecht – was beides im Sinne der gleichen Bildung für alle eigentlich nicht Ziel der Sozialdemokratie sein konnte.³⁸

Radikalere Positionen im Hinblick auf Aufgaben und Funktion der Arbeiterbildung gingen davon aus, dass sie ein zentrales Mittel des Klassenkampfes, in der radikalsten Lesart ein Mittel zur Vorbereitung der Revolution sei. Der kapitalistische Staat habe eine kapitalistische Schule,³⁹ die bürgerlichen Bildungsideen des 19. Jahrhunderts seien deshalb abzulehnen, weil sie ein Mittel des Bürgertums zur Unterdrückung der Arbeiterklasse seien. Und die radikalen Exponenten lehnten, wie bereits gezeigt, die nationale Erziehung ab, weil diese der Aufrechterhaltung einer Staatskonzeption diene, die von der Sozialdemokratie abgelehnt wurde, und weil sich die Linke der internationalen Arbeiterbewegung stärker verpflichtet fühlte als dem Nationalstaat schweizerischer Ausprägung.⁴⁰ Solche Positionen vertraten einerseits Partei- und Gewerkschaftsführer wie Robert Grimm oder Ernst Reinhardt,⁴¹ andererseits die radi-

³⁵ Vgl. Gesetz Volksschule Zürich 1899.

³⁶ Zur Konzeption vgl. Huber 1923.

³⁷ Stieger 1951.

³⁸ Vgl. dazu ausführlicher Criblez/Manz 2016.

³⁹ Killer 1922, S. 100.

⁴⁰ Wegen sehr unterschiedlicher Positionen zum Beitritt zur III. Internationalen kam es dann allerdings 1921 zur Parteispaltung.

⁴¹ Vgl. Grimm 1921; Reinhardt 1924a; 1924b.

kalisierte Jugendorganisation (bzw. – ab 1921 – die Kommunistische Partei), vertreten etwa durch Willi Münzenberg⁴² oder Jakob Herzog, Münzenbergs Nachfolger als Sekretär der Jugendorganisation. Allgemeines Ziel der Arbeiterbildung war in dieser Perspektive die Überwindung der Klassengesellschaft; sie war demnach wesentliches Element des Klassenkampfes:

Auf dem Boden einer Klassengesellschaft gibt es keine wahre Volksbildung, keine harmonische Entfaltung der im Menschen schlummernden körperlichen und geistigen Fähigkeiten. [...] Wer darum die Bildung will, muss den Klassenkampf und durch ihn den Sozialismus wollen.⁴³

Ähnlich argumentierte Ernst Reinhard, Sekundarlehrer, Nationalrat, Präsident der Sozialdemokratischen Partei der Schweiz, Sekretär der Arbeiterbildungszentrale und Herausgeber der *Bildungsarbeit*: Die Arbeiterbildung diene der „Befreiung der Arbeiterklasse und damit der Aufhebung der Klassen und der Klassenbildung“. Ziel sei letztlich, „die Menschheit nach dem einen großen Humanitätsideal zu erziehen“.⁴⁴ Arbeiterbildung müsse aber mehr sein als die Vermittlung von Fachwissen, die Erzeugung von Spezialistentum und die Beschäftigung mit Bücherweisheit.⁴⁵ Die Bildungsarbeit sei ein zentrales Mittel zur Vorbereitung einer neuen Gesellschaft, bei Arnold im Umfeld der Parteispaltung nun einer kommunistischen Gesellschaft. Arbeiterbildung in dieser Lesart sollte ein politisches Kampfmittel sein, das nicht einfach auf die bessere Bildung der Arbeiter ausgerichtet war, sondern auf Veränderung, ja Revolution mit dem Ziel der Herstellung einer klassenlosen Gesellschaft. Voraussetzung dazu sei die „Erkenntnis der wirtschaftlichen Zusammenhänge und ihrer Rückwirkungen auf die Arbeiter“.⁴⁶

Die beiden idealtypisch dargestellten Positionen zeigten sich jedoch oftmals in Mischformen – und die Protagonisten änderten über Zeit auch ihre Positionen. Insgesamt drehten sich die Diskussionen in den Broschüren, Kampfschriften, Pamphleten und in Beiträgen in der Arbeiterpresse und den entsprechenden Zeitschriften immer wieder um einige wenige zentrale Grundfragen: Soll sozialistische Bildung und Erziehung ein zentrales Mittel des Klassenkampfes sein oder allgemeine Bildung mit einem Schwerpunkt auf spezifischen Themen der Arbeiterbewegung? Kann es eine eigenständige Arbeiterkultur und Arbeiter-

⁴² Vgl. Münzenberg 1916; 1917; Münzenberg war ab 1914 erster Sekretär der Jugendorganisation; im Zuge der Novemberunruhen 1917 wurde er inhaftiert und 1918 ausgewiesen (vgl. Münzenberg 1930/2005, S. 262ff.; Petersen 2001, S. 602f.).

⁴³ Grimm 1921, S. 18.

⁴⁴ Reinhard 1924b, S. 16.

⁴⁵ Arnold 1921, S. 28.

⁴⁶ Grimm 1909, zitiert in: Gschwend 1987, S. 13.

bildung überhaupt geben oder ist sie eine „Variante“ der bürgerlichen Kultur und Bildung? Können Bildung und Erziehung im bestehenden Gesellschaftssystem (Kapitalismus) überhaupt reformiert werden oder ist eine Revolution notwendige Voraussetzung für ihre Veränderung? Sind Arbeiterbildung und sozialistische Erziehung mehr als parteipolitische Indoktrination? Geht es primär um die Bildung und Erziehung der Massen oder primär um die Funktionärsschulung der Partei- und Gewerkschaftskader? Zielen Bildungsbemühungen der Arbeiterschaft primär auf Kinder, auf Jugendliche oder auf Erwachsene? Ist Bildung für die Arbeiterschaft primär schulisch oder primär außerschulisch zu organisieren? Ist sie national oder international auszurichten? Sollen Bildungsangebote zentral oder dezentral organisiert werden? Ist die Organisation der Arbeiterbildung Aufgabe der Partei, der Gewerkschaften oder einer zu schaffenden „Einheitsfront“? Die unterschiedlichen Antworten auf solche und ähnliche Fragen weisen auf das Fehlen eines einheitlichen Bildungsverständnisses und starke Varianz in den Bildungsvorstellungen innerhalb der politischen Linken hin, wie dies aufgrund der großen Differenzen in grundsätzlichen Fragen innerhalb der Linken, die schließlich auch zur Parteispaltung führten, gar nicht anders zu erwarten gewesen wäre. Allerdings lassen sich trotzdem – wie gezeigt – eine eher „revisionistische“ und eine eher „revolutionäre“ Position ausmachen.

3 Realisierungen: drei Beispiele

Die Forderung nach einer spezifischen Bildung und Erziehung der Arbeiterschaft blieb zum Teil programmatisch, zum Teil kam es aber auch zu Realisierungen. Die Umsetzungsschwierigkeiten sollen an drei Beispielen verdeutlicht werden: der Schaffung der Schweizerische Arbeiterbildungszentrale, der Funktion der sozialistischen Kindergruppen und der Jugendorganisation sowie der Forderung nach Schaffung von Arbeiterhochschulen im Kontext der Gründung von Volkshochschulen.

3.1 Die Schweizerische Arbeiterbildungszentrale

Die Gründung der Schweizerischen Arbeiterbildungszentrale (SABZ)⁴⁷ ist nicht nur vor dem Hintergrund der einleitend dargestellten Kontexte zu interpretieren, sondern auch vor dem Hintergrund des Kampfes um die Verkürzung der Arbeitszeit für die Arbeiterschaft auf eine 48-Stundenwoche bzw. einen 8-Stunden Arbeitstag. Stand neben der Arbeit mehr freie Zeit zur Verfügung, so

⁴⁷ Vgl. Gschwend 1987; Nabholz 1978.

der Ausgangspunkt der Überlegungen, konnte diese Zeit für Bildungsbemühungen genutzt werden.

Die SABZ wurde 1912 durch den Schweizerischen Gewerkschaftsbund und die Sozialdemokratische Partei der Schweiz, zunächst als „Arbeiterbildungsausschuss“ gegründet. Ziel war die Förderung und Weiterentwicklung der Bildungsbestrebungen in der Arbeiterschaft durch eine entsprechende Zentralstelle. Diese Bemühungen sollten durch lokale, dezentrale Bildungsausschüsse – vor allem in den Städten – multipliziert werden. Als wesentliche Aufgaben wurden 1912 unter anderem definiert:⁴⁸ die Organisierung lokaler und/oder regionaler Bildungsausschüsse, die Mithilfe bei der Veranstaltung von Bildungskursen durch die Trägerorganisationen, die Erarbeitung von Musterprogrammen, die Vermittlung von Referenten, die Durchführung besonderer Vortragszyklen, die Förderung des Bibliothekswesens sowie die Führung einer einheitlichen Statistik.

Nach Schwierigkeiten während der Kriegsjahre und Zwistigkeiten zwischen Gewerkschaftsbund und Sozialdemokratischer Partei wurde der „Arbeiterbildungsausschuss“ 1922/23 neu als „Schweizerische Arbeiterbildungszentrale“ konzipiert und institutionalisiert. Waren die Aufgaben zunächst auf Arbeiten im Sinne einer Zentralstelle und vorwiegend auf Funktionärschulung ausgerichtet, wurden die Ziele nach dem Ersten Weltkrieg stärker auf die eigentliche Arbeiterbildung ausgerichtet. So wurden zum Beispiel ab 1920 Abendkurse und seit 1922 Arbeiterferienkurse durchgeführt.⁴⁹ Max Weber, späterer Sekretär der SABZ, Gewerkschaftspräsident (Bau und Holz), National- und Bundesrat, fasste rückblickend die inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeiterbildung systematisierend in 14 Themenbereichen zusammen: volkswirtschaftliche, sozialistische, gewerkschaftlich und genossenschaftliche Fragen, Geschichte, Verfassungs- und Rechtskunde, Erziehungsfragen, Naturwissenschaften, Hygiene und Sport, Geographie und Reisen, Religion und Philosophie, Literatur und Kunst, Rezitation sowie künstlerische und musikalische Darbietungen, Verschiedenes.⁵⁰ Diese Schwerpunkte zeigen noch einmal die doppelte Ausrichtung der organisierten Arbeiterbildung: Funktionärsausbildung und Verbesserung der Allgemeinbildung mit einem Schwerpunkt auf wirtschaftlichen sowie den Gewerkschaften und der Partei nahestehenden Themen.

Diese Doppelaufgabe wurde in den nächsten Jahrzehnten weitgehend beibehalten, wobei bei zunehmender Etablierung der dualen Berufsbildung die benachteiligten und arbeitslosen Arbeiterinnen und Arbeiter vermehrt fokussiert

⁴⁸ Vgl. Gschwend 1987, S. 16f.

⁴⁹ Ebd., S. 34f.

⁵⁰ Vgl. Weber 1962, S. 313.

und die Arbeiterkultur verstärkt betont wurden.⁵¹ Insgesamt war die Institutionalisierung der Arbeiterbildung über die SABZ ein Erfolg der Gewerkschaften und der Sozialdemokratischen Partei, obwohl es zwischen den beiden immer wieder zum Streit über die Ausrichtung kam. Erst die wiederholte Aushandlung und Neujustierung dieser Ausrichtung im Sinne eines Kompromisses zwischen Erwachsenenbildung als Allgemeinbildung und partei- bzw. gewerkschaftsideologisch gefärbter Kaderausbildung hat die Existenz der SABZ langfristig gesichert.⁵²

3.2 Sozialistische Kindergruppen und die Jugendorganisation

Ziel der Arbeiterbildung sei die „Bildung von Sozialisten.“⁵³ Während die von Partei und Gewerkschaften organisierte Bildung weitgehend auf die erwachsene Arbeiterschaft zielte, war früh auch deutlich geworden, dass sozialistisches Gedankengut auch bei der kommenden Generation gefördert werden musste. Da das Schulsystem weitgehend etabliert, die Schule aus linker Sicht aber ein Instrument des herrschenden Bürgertums war mit dem Ziel, die junge Generation auf die bürgerlichen Werte und die Klassengesellschaft zu verpflichten, mussten andere Mittel gefunden werden, die junge Generation sozialistisch zu erziehen und zu bilden. Zunächst bemühte sich die Partei um die vom Zürcher Pfarrer Paul Pflüger in Auszersihl um 1900 gegründeten „Jungburschen“. Die neue Jugendorganisation fand zunächst in verschiedenen Städten der Schweiz, später auch im ländlichen Raum Nachahmung, was zur Zusammenarbeit auf nationaler Ebene führte.⁵⁴ Da mit der Zeit in verschiedenen Sektionen Mädchen und junge Frauen aufgenommen wurden und 1911 durch Anny Morf in Zürich auch die erste Mädchensektion gegründet worden war, formierte sich die Arbeiterjugendbewegung 1911 unter dem Namen „Freie Jugend“⁵⁵ neu.

Die Jugendorganisation versammelte sich zunächst unter dem Motto „Gesundheit – Bildung – Freundschaft“.⁵⁶ Es handelte sich weitgehend um Jugendakti-

⁵¹ Vgl. Gschwend et al. 1987; Schwaar 1987.

⁵² Seit 2001: Movendo – Das Bildungsinstitut der Gewerkschaften; vgl. www.movendo.ch.

⁵³ Weber 1927, S. 305.

⁵⁴ 1911: Gründung der „Freie Jugend – Verband der sozialdemokratischen Jugendorganisationen der Schweiz“; der Name „Jungburschen“ blieb allerdings weiterhin in Gebrauch (vgl. Petersen 2001, S. 224ff.).

⁵⁵ Die Zeitschrift war bereits vorher von *Der Jungbursche* (1907-1910; Vorgänger: *Der Skorpion*, 1907) in *Freie Jugend* (1911-1918) umbenannt worden (vgl. Münzenberg 1916, S. 20ff.; Petersen 2001, S. 233).

⁵⁶ Métraux 1942, S. 299; Hans Métraux legte zu Beginn der 1940er-Jahre eine erste historische Gesamtdarstellung des Jugendlebens in der Schweiz vor, in der auch die „politischen Jugendbestrebungen“ (S. 296ff.) zur Darstellung gelangten.

vitäten der jungen Arbeiterschaft, wie sie in andern Jugendgruppen auch organisiert wurden – weshalb diese Phase auch als „reformerische Phase“ bezeichnet wurde.⁵⁷ Bildungsaktivitäten gehörten aber auch später zu den Hauptzwecken der Jugendorganisation,⁵⁸ wurden in der anschließenden anarchistischen Phase⁵⁹ jedoch vernachlässigt.⁶⁰ Das Verhältnis zur Mutterpartei geriet deshalb mehrfach in kritische Situationen. Denn die Jugendorganisation bewegte sich ideologisch in den 1910er-Jahren am äußeren linken Flügel der Arbeiterbewegung, unterstützte im Gegensatz zur Mutterpartei die Dritte (kommunistische) Internationale und war auch maßgeblich an der Parteispaltung und der Gründung der Kommunistischen Partei beteiligt. Die Jugendorganisation musste nach der Parteispaltung innerhalb der Sozialdemokratischen Partei neu aufgebaut werden. Sie formierte sich 1926 als „Landesverband der Sozialistischen Jugend der Schweiz“⁶¹ neu – der allerdings auch schon bald in Konflikt mit der Mutterpartei geriet.⁶²

Die Akteure der sozialdemokratischen Jugendorganisation verstanden die übrigen Jugendvereine, insbesondere die christlich orientierten, aber auch die Pfadfinder, den militärischen Vorunterricht und die Kadetten, die Jugendriegen der Turnvereine bis hin zu Fußballclubs und Wandervögeln als „bürgerliche Jugendbewegung“⁶³ und als „Klassenbewegung“.

Also heraus mit der Arbeiterjugend aus den bürgerlichen Jugendvereinen! Arbeitereltern, schickt eure Söhne und Töchter in das Jugendwerk des Arbeiterbundes und in die Sozialdemokratische Jugendorganisation. Da werden sie über ihre schlechte Lage aufgeklärt und zu zielbewussten Mitkämpfern herangezogen.⁶⁴

Willi Münzenberg hielt die bürgerliche Jugendbewegung für einen Versuch, „die Arbeiterjugend ihren Eltern zu entfremden“.⁶⁵ Zu ähnlichen Schlüssen gelangte Ernst Nobs, der spätere Zürcher Regierungsrat und dann auch erster sozialdemokratischer Bundesrat (1944-1951): Die miserablen Arbeitsverhältnisse der jungen Arbeiter und Lehrlinge würden ein gutes Bild der „liebvolle[n] ‚Jugendfürsorge‘ der Bourgeoisie“ zeichnen, und auch die bürgerli-

⁵⁷ Petersen 2001, S. 135ff.

⁵⁸ Vgl. Münzenberg 1916, S. 18ff.

⁵⁹ Vgl. Métraux 1942, S. 300f.; Petersen 2001, S. 199ff.

⁶⁰ Ein Beispiel für die Radikalisierung ist die von der sozialistischen Jugendorganisation am 17. November 1917 in Zürich organisierte Friedensaktion. Deren Niederschlagung führte zu vier Toten (kürzlich literarisch aufgearbeitet von Urs Hardegger [2017]).

⁶¹ Métraux 1942, S. 301.

⁶² Vgl. Gilg 1974, S. 12ff.

⁶³ Vgl. Nobs 1915.

⁶⁴ Herzog 1914, S. 30.

⁶⁵ Willi Münzenberg im Vorwort zu Nobs 1915, S. 2.

chen „Sport-, Politik- und Hallelujavereine“ könnten und wollten die soziale Situation der Jungen nicht bessern, sondern „im Gegenteil mit allen Kräften nach einer Befestigung der reaktionären bürgerlichen Parteien streben.“ Die Sozialdemokratie müsse sich deshalb gegen die Versuche,

ihr die Arbeiterjugend abtrünnig zu machen und sie zur Stütze der kapitalistischen Interessenpolitik zu missbrauchen, auflehnen und mit allen Kräften für die Förderung und Ausbreitung der sozialdemokratischen Jugendorganisation wirken.⁶⁶

Die Jugendorganisation diene der Nachwuchssicherung innerhalb der Sozialdemokratischen Partei, aber insgesamt sollte die sozialistische Erziehung früher beginnen. Dazu richteten die Sozialdemokraten ab 1907 (erste Gründung in Zürich) sogenannte Sonntagsschulen ein.⁶⁷ Wenn die bürgerliche Schule die Arbeiterkinder während sechs Tagen der Woche nach ihren Grundsätzen bildet, sollten sie wenigstens am Sonntag sozialdemokratisch erzogen werden.⁶⁸ Die Sonntagsschulen waren in sechs „Klassen“ gegliedert und richteten sich an Kinder von 6 bis 15 Jahren. Das Programm war zwar auf Allgemeinbildung ausgerichtet, die Auswahl sollte aber sozialdemokratisches Gedankengut fördern. Für die sechs Klassen wurde ein Lehrplan entwickelt, der von der Weckung des Mitgefühls, des Schonungsgefühls und der Phantasie (1. Klasse) aufsteigend über die Entwicklung des sozialemischen Empfindens (2., 3. und 4. Klasse) zu den Entwicklungsgesetzen der Natur (5. Klasse) und dem Verstehen gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen führen sollte.⁶⁹ Die Kinder sollten im Anschluss an die Sonntagsschule der Sozialdemokratischen Jugendorganisation beitreten. Eines der Ziele der Sonntagsschule war, Kinder von Bibelstunden und Übungen der Kadettenkorps abzuhalten. Während kurzer Zeit erschien für die Kindergruppen *Die junge Saat* als Beilage zur *Freien Jugend*. Allerdings hatten die Kindergruppen weit weniger Erfolg als die Jugendorganisation. Ab 1918 wurden sie national zusammengeschlossen und Anfang der 1920er-Jahre formierten sich Elternorganisationen, um die Kindergruppen besser zu fördern. Der nationale Zusammenschluss der Elternorganisationen gab sich ein „Programm“ mit dem Ziel, dem „durch und durch kapitalistischen“ Erziehungssystem eine Alternative entgegenzusetzen:

Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen, Klassensolidarität, glühender Hass gegen die kapitalistische Klassenherrschaft und Gerechtigkeitssinn den Kin-

⁶⁶ Nobs 1915, S. 39.

⁶⁷ Vgl. Münzenberg 1917, S. 39ff.; vgl. auch das Mitteilungsblatt *Der sozialistische Schulleiter*, das allerdings nur 1921 erschien.

⁶⁸ Vgl. Sozialdemokratischer Schulverein 1910.

⁶⁹ Vgl. ebd.; Münzenberg 1917, S. 40ff.

dern beizubringen, das sind die sozialistischen Erziehungsziele im kapitalistischen Staat. Nach diesen Erwägungen haben wir unsere Tätigkeit in den Kindergruppen einzustellen.⁷⁰

Nachdem die sozialistische Erziehungsarbeit durch die Parteispaltung zurückgeworfen worden war, gründete Anny Klaw-Morf 1922 nach österreichischem Vorbild die „Roten Falken“ in Bern. Die Gründung fand in andern Städten Nachahmung und 1928 konnte mit der Schaffung eines Landesverbandes der Sozialistischen Kinderorganisationen die Arbeit mit den 12- bis 14-jährigen Kindern auf Dauer gestellt werden. Allerdings erreichten die sozialistischen Kindergruppen nie auch nur annähernd die Verbreitung wie die bürgerlichen Kinder- und Jugendorganisationen.

3.3 Arbeiterhochschule – Volkshochschule

Arbeiterbildung war, wenn man von Kindergruppen und Jugendorganisation absieht, weitgehend Erwachsenenbildung. Nach dem Ersten Weltkrieg entwickelte sich – nicht nur in der Schweiz, sondern in verschiedenen Ländern Europas – eine Bewegung, die durch Erwachsenenbildung im Sinne der Aufklärung verhindern wollte, dass sich die Gräueltaten des Krieges wiederholten. In verschiedenen Städten wurden vor diesem Hintergrund in rascher Folge Volkshochschulen eingerichtet.⁷¹ Deren Gründungsmotive lassen sich mit einem der Protagonisten etwa so beschreiben:

Erneuerung der formalen Bildung, Weckung und Pflege des Gemüts, des Gefühls, des Gewissens, des Willens, des Charakters, der Verantwortlichkeit; – sie streben weit höher, als unser bisheriges Erziehungs- und Unterrichtswesen reichte; sie fordern „die Weisheit des Herzens, der Seele“. Durch die „Weisheit des Geistes“ ist die Welt bettelarm und sterbenskrank geworden; – durch die „Weisheit des Herzens, der Seele“ soll sie wieder genesen, erstarken.⁷²

Ähnlich argumentierte Georg Küffer, Protagonist der Berner Volkshochschulbewegung: Die Volkshochschule habe „innere Werte ins Leben zu tragen“. Sie könne nicht Universität sein und der Volkshochschullehrer müsse nicht über Kenntnisse, sondern über „innere Bildung, Herzensbildung“ verfügen. Die Volkshochschule wende sich an ein anderes Publikum als die Universität und benötige deshalb auch eine andere Methodik.⁷³ Allerdings entwickelten sich in der Gründungsphase ab 1919 unterschiedliche Modelle. Hans Berlepsch-

⁷⁰ Elternorganisation 1922, S. 12.

⁷¹ Für einen Überblick über die Gründungen vgl. u.a. Bähler 1921; Criblez 1997; Küffer 1919.

⁷² Stähly 1920, S. 22.

⁷³ Küffer 1919, S. 11.

Valendes bezeichnete das, was sich „als ‚höhere Bildung für das Volk‘, das heißt für die ‚Laien‘ unter dem Banner der Volkshochschule zusammenfindet,“ als „buntscheckigste[s] Gewimmel“.⁷⁴

An den Realisierungen der Volkshochschule wurde von Seiten der politischen Linken vehement Kritik geübt. Die Volkshochschulen böten ein bürgerliches Bildungsprogramm wie die traditionellen Bildungsinstitutionen, „ein buntes Allerlei, das in der Vielheit keine Einheit beweist und nur durch den Willen erklärlich ist, vom Wissen des Bürgertums recht viel in Arbeiterkreise hineinzutragen.“⁷⁵ Die Volkshochschulen wurden von Seiten der Arbeiterschaft einerseits als „bürgerlicher Kolonisationsversuch“ interpretiert, andererseits als Konzession des durch den Generalstreik erschreckten Bürgertums an die Arbeiterschaft.

Die Stellung des schweizerischen Arbeiterbildungswesens zur Volkshochschule ist deshalb gegeben. Sie ist eine Gründung des Bürgertums gegen die Arbeiterbewegung. Eine Erziehungsinstitution, die Zielen dient, welche der Arbeiterschaft vererblich sind.⁷⁶

Obwohl dies am Ende des Ersten Weltkrieges zumindest von einem Teil der Protagonisten anders intendiert gewesen war, habe sich die Volkshochschule zu einer „Bildungsinstitution für Mittelschichten“ entwickelt. Gleichzeitig hätten die Arbeiterorganisationen langfristig gesehen ihre Bildungsanstrengungen immer wieder den „tagespolitischen Erfordernissen“ geopfert – so der Arbeiterbewegungshistoriker Bernard Degen in einem historischen Rückblick am Beispiel Basels.⁷⁷

Die Arbeiterschaft hatte schon vor dem Ersten Weltkrieg über die Einrichtung von *Arbeiterhochschulen*, insbesondere nach belgischem und englischem Vorbild,⁷⁸ nachgedacht.

Als den Abschluss und die Krönung der proletarischen Bildungsbestrebungen für Jugendliche und Erwachsene betrachten wir die Arbeiterhochschule [...]. Ihre Aufgabe ist, intelligenten und strebsamen Genossen einen zusammenhängenden, gründlichen Sozialunterricht zu vermitteln, der sie für Vertrauensstellungen der Arbeiter

⁷⁴ Berlepsch-Valendas 1921, S. 124.

⁷⁵ Reinhard 1924a, S. 30.

⁷⁶ Ebd., S. 32.

⁷⁷ Degen 1992, S. 38.

⁷⁸ Vorbilder waren insbesondere die *Université Nouvelle* in Brüssel, gegründet 1894, und das *Central Labour-College* in Oxford, gegründet 1909; vgl. Pflüger 1913, S. 211.

besonders vorbereiten und vorbilden soll. [...] Auch in der Schweiz ist die Errichtung einer Arbeiterhochschule gewiss zeitgemäß.⁷⁹

Für eine Arbeiterhochschule brauche es keine Hörsäle, keine Professoren, keine „gelehrte Kaste“ und keine akademischen Titel, sondern

Männer und Frauen von selbstlosem Wollen und begeistertem Herzen, die, was sie wissen und können, dem großen Ziel zur Verfügung stellen, eine höhere Kultur zu schaffen und besonders den Enterbten ihr Erbe wiederzugeben.⁸⁰

Was sollte in einer Arbeiterhochschule gelehrt und gelernt werden? Pfarrer Paul Pflüger, Vertreter eines gemäßigten Gemeindesozialismus, sah ein viersemestriges Programm vor, das folgende Schwerpunkte umfasste. Wie bei den Sonntagsschulen handelte es sich um Themen der Allgemeinbildung, die offensichtlich nach dem Kriterium des besonderen Nutzens für die Arbeiterschaft ausgewählt wurden:

1. Semester: soziale Frage/Sozialökonomie; Kultur- und Wirtschaftsgeschichte; Rechtslehre; statistische Übungen.
2. Semester: Genossenschaftswesen; Geschichte der Schweiz im 19. Jahrhundert; Fabrikgesetz; journalistisches Praktikum.
3. Semester: Gemeindesozialismus; Geschichte des Sozialismus und der sozialen Bewegungen; schweizerisches Zivilgesetz; journalistisches Praktikum.
4. Semester: Arbeiterschutz; Versicherungssozialismus; Gewerkschaftsbewegung; Obligationenrecht; rhetorisches Praktikum.⁸¹

Das Thema der Gründung von Arbeiterhochschulen war 1921/22 noch einmal aktuell, nachdem einige Schweizer Arbeiter die Akademie der Arbeit in Frankfurt besucht hatten.⁸² Allerdings führte auch diese Diskussion nicht zu entsprechenden Realisierungen, verstärkte aber die Absicht, die Arbeiterbildung neu als Schweizerische Arbeiterbildungszentrale zu organisieren. In Genf war allerdings bereits 1905 ein entsprechendes Projekt realisiert worden: die Arbeiteruniversität (*École/Université ouvrière de Genève*). Und bereits in den 1890er-Jahren waren in Genf Vorlesungen für das Volk und die Arbeiterschaft organisiert worden, dies in der Tradition des englischen *University Extension Movement* und mit dem Ziel: „Die Universität muss zum Volke gehen.“⁸³

⁷⁹ Ebd., S. 216.

⁸⁰ Ragaz 1916, S. 136.

⁸¹ Vgl. Pflüger 1913, S. 217.

⁸² Vgl. Gschwend 1987, S. 33.

⁸³ Vuilleumier 1987, S. 89.

Allerdings waren die Themen der Vorlesungen nicht mit der Arbeiterschaft abgesprochen und die Vorlesungen wurden fast ausschließlich von bürgerlichen Referenten gehalten. Die Schaffung einer „Arbeiteruniversität“ gelang zwar 1905, allerdings wurden die Veranstaltungen, die jetzt von Gewerkschaften und der Sozialdemokratischen Partei organisiert wurden – ab 1912 unter Leitung des Schweizerischen Arbeiterausschusses – sehr unterschiedlich besucht. Während des Krieges wurden die Angebote eingestellt. Als sie anschließend wieder aufgenommen wurden, gerieten sie im Umfeld der Parteispaltung wiederum in eine Krise. Erst als die beiden Anliegen – Schulung der Partei- und Gewerkschaftsvertrauensleute und allgemeine Volksbildung – ab 1923 unter der neuen Organisation der Arbeiterbildungszentrale getrennt wurden, erlebte die Arbeiterbildung in Genf einen neuen Aufschwung – von einer Arbeiteruniversität war allerdings nicht mehr die Rede.

4 Arbeiterbildung zum Zweck der allgemeinen Bildung oder als Teil des Klassenkampfes? – ein kurzes Fazit

Die allgemeinen Ausführungen zu den Bildungsaspirationen der politischen Linken und zur Organisation der Arbeiterbildung sowie die drei Beispiele haben gezeigt, dass im Umfeld des Ersten Weltkrieges und vor allem zu Beginn der 1920er-Jahre Projekte für eigenständige sozialistische Erziehungs- und Bildungsprogramme ein breites Interesse fanden. Trotzdem blieb Vieles Programm und verschiedene Projekte hatten den Charakter von „Versuch und Irrtum“: Die sozialdemokratischen Schulreformprojekte konnten sich nicht durchsetzen – im Gegenteil: Mittelfristig erfolgte im mittleren Drittel des 20. Jahrhunderts in verschiedenen Kantonen (Aargau, Solothurn, Zürich) sogar eine weitere Differenzierung des Schulsystems auf der Sekundarstufe I.⁸⁴ Die Kindergruppen waren zwar ein langfristiges Projekt, konnten die Arbeiterkinder aber immer nur mäßig mobilisieren. Das Konzept der Arbeiterhochschule konnte sich – im Gegensatz zur bürgerlich konnotierten Volkshochschule – nicht etablieren. Arbeiterbildung als Erwachsenenbildung wurde erst mit der Arbeiterbildungszentrale in den frühen 1920er-Jahren dauerhaft institutionalisiert und funktionsdifferenziert: Die stark parteiideologisch gefärbte Funktionärsausbildung wurde deutlicher von allgemeinen Bildungsangeboten für die Arbeiterschaft getrennt, aber beides wurde weiterhin angeboten. Die sozialistische Jugendorganisation schließlich hatte vor allem im Umfeld des Ersten Weltkrieges Erfolg, ein Umstand, der wohl vor allem der Koinzidenz von zunehmender sozialer Not, großen Weltverbesserungsideen und den Hoff-

⁸⁴ Vgl. Criblez/Manz 2016.

nungen auf Veränderungen durch Revolution geschuldet war. Der (vorläufige) Verlust der Jugendorganisation an die Kommunistische Partei im Kontext der Parteispaltung zu Beginn der 1920er-Jahre ist denn vor allem durch die Radikalisierung der Jugendorganisation zu erklären.

Warum war es so schwierig, linke Bildungs- und Erziehungsprogramme am Ende der 1910er- und zu Beginn der 1920er-Jahre zu etablieren? Dafür ist wohl ein sehr komplexes Bündel von Faktoren verantwortlich; einige davon sollen abschließend skizziert werden:

Am Ende des Ersten Weltkrieges war eine zukunfts offene Situation entstanden. Wenn die Kriegsgräuel in Zukunft verhindert werden sollten, musste sich einiges ändern, so die Überzeugung in Teilen der Bevölkerung, nicht nur in der politischen Linken. In diesem Sinne können die Bildungsdiskussionen der Linken in den ersten Nachkriegsjahren durchaus vor dem Hintergrund einer Art *critical juncture*⁸⁵ oder eines *window of opportunity*⁸⁶ verstanden werden, einer Weggabelung, in der es möglich war, den angestammten Pfad im Sinne der Pfadabhängigkeit⁸⁷ zu verlassen. Der Erste Weltkrieg war dafür zwar nicht der einzige Grund, aber in seinem Kontext hatten sich sowohl die soziale Situation der Arbeiterschaft als auch die politischen Spannungen zugespitzt. Durch die Revolution in Russland und die internationalen Revolutionsdiskurse im Vor- und Umfeld der Dritten Internationale waren die Hoffnungen auf Veränderung der Gesellschaft, insbesondere bei der jungen Arbeitergeneration, stark gestiegen. Durch die Parteispaltung erhielten sie bei Gewerkschaften und Sozialdemokratie aber einen starken Dämpfer. Bildung war – so gesehen – für Sozialdemokratie und Gewerkschaften der gemäßigte Weg zur Veränderung der Gesellschaft als Revolution.

Aber grundlegende Veränderungen im Bildungssystem waren kaum möglich, weil sich das Schulsystem in seinem Aufbau und seiner Struktur trotz Kritik einigermaßen bewährt hatte, in diesem Sinne pfadabhängig war, und weil die Bildungsnachfrage gerade nach Sekundarschulbildung, auf die sich die hauptsächlichste Kritik bezog, stark anstieg⁸⁸ – dies nicht zuletzt, weil die Arbeiterschaft die wachsende Bedeutung von Bildung erkannt hatte. In funktionalistischer Perspektive gab es keinen zwingenden Reformbedarf, auch wenn der Erste Weltkrieg und die Zuspitzung der sozialen und politischen Spannungen aus Sicht des Bildungssystems als externe Krise eingestuft werden können und damit das Potenzial für Pfadänderungen vorhanden war. Zur etablierten Volks-

⁸⁵ Vgl. Cappocchia/Kelemen 2007.

⁸⁶ Vgl. Kingdon 1995.

⁸⁷ Zur Pfadabhängigkeit vgl. u.a. Beyer 2006.

⁸⁸ Zur Expansion der Sekundarschule als Schulform mit erweiterten Bildungsansprüchen zum Beispiel im Kanton Zürich vgl. Oertel 1997.

schule innerhalb von nützlicher Frist (innerhalb des *window of opportunity*) mehrheitsfähig⁸⁹ und valable Alternativen glaubwürdig zur Verfügung stellen zu können, überforderte die Linke. Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit (damals Jugendpflege genannt) sowie Erwachsenenbildung waren in dieser Perspektive valable alternative Bildungs- und Erziehungsoptionen. In beiden Bereichen sind in den 1910er- und 1920er-Jahren starke Institutionalisierungsbemühungen festzustellen,⁹⁰ und beide Bereiche waren – anders als die Volksschule – nicht auf weltanschauliche Neutralität verpflichtet.

Die Sozialdemokratie war nach der Einführung des Proporzwahlrechts 1919 zwar in einzelnen Kantons- und Stadtparlamenten eine ernstzunehmende politische Kraft geworden, konnte aber Mehrheitsentscheide nie allein herbeiführen. Sie blieb oft auch von der Regierungsbeteiligung (Majorzwahlen!) und damit von der Exekutivmacht ausgeschlossen. Der allmähliche Schulterschluss der bürgerlichen Parteien gegen die Sozialdemokratie wurde nach dem Generalstreik bewusst weiter gefördert und der Aufbau einer spezifischen Arbeiterkultur verstärkte zunächst den Quasi-Ausschluss der Arbeiterschaft aus der bürgerlichen Gesellschaft. Die teilweise stark ideologisierten, klassenkämpferisch-programmatischen erziehungs- und bildungspolitischen Positionierungen der Linken beförderten die bürgerlichen Abwehrreflexe, insbesondere auch innerhalb der Bildungsinstitutionen. Erst im Umfeld von Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg begann ein allmählicher Reintegrationsprozess.

Die Parteispaltung zu Beginn der 1920er-Jahre war – zumindest für die Sozialdemokratie und deren Bildungsaspirationen – Problem und Chance zugleich. Mit dem Wechsel vieler Junger in die Kommunistische Partei musste die innerparteiliche und innergewerkschaftliche Nachwuchspflege neu organisiert werden. Der Neuanfang führte zu einer dauerhaften Jungpartei – die sich allerdings auch im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts immer wieder in Opposition zur Mutterpartei stellte.⁹¹ Die Parteispaltung schuf aber für die Sozialdemokratische Partei auch klarere Verhältnisse, indem der linke, radikale Flügel „ausgelagert“ und das Meinungsspektrum innerhalb der Partei reduziert werden konnten. Auch wenn die „Flügelkämpfe“ in vermindertem Ausmaß fortgesetzt wurden, gewannen die gemäßigten Positionen an Gewicht. Die dauerhafte Institutionalisierung der Arbeiterbildungszentrale wurde wohl erst da-

⁸⁹ Änderungen in der Volksschulgesetzgebung unterlagen dem obligatorischen Referendum, mussten sich also in einer Volksabstimmung als mehrheitsfähig erweisen.

⁹⁰ Für die Jugendpflege vgl. Métraux 1942; für die Erwachsenenbildung vgl. Bähler 1921.

⁹¹ Vgl. Gilg 1974, S. 12ff.

durch möglich. „Die sozialistische Schulung des Geistes [...] ist [...] weit wichtiger als das fortwährende Betonen des Losschlagens“.⁹²

Bildung als Mittel zur Befreiung aus der Unmündigkeit war – in einem durchaus aufklärerischen Sinne – in der Selbstwahrnehmung der Arbeiterklasse der Ausgang aus der Abhängigkeit von der bürgerlichen Klasse. Deshalb setzte Arbeiterbildung in einer radikalen Variante den Klassenkampf und die Abschaffung der Klassengesellschaft voraus. Dies schien aber gleichzeitig nur möglich, wenn die Arbeiterschaft entsprechend für den Klassenkampf erzogen und ausgebildet wurde. In einer gemäßigten Sicht dagegen war Arbeiterbildung weitgehend Allgemeinbildung, die sich von bürgerlichen Bildungsprogrammen allenfalls durch spezifische Schwerpunktsetzungen (Soziales, Wirtschaft und Recht) unterschied und – wie letztere auch – auf einen besseren Menschen zielte. Gleichzeitig ist es durch Bildung auch möglich, parteipolitisch radikale Ideologisierung zu überwinden. „Das Proletariat, indem es durch seine Bildungsarbeit die bürgerliche Welt vollends besiegen will, kommt zuletzt bei dieser an“.⁹³

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Arnold, Emil (1921): Gedanken zur kommunistischen Bildungsarbeit. In: *Am Werk*. Basel, S. 26-30.
- Bähler, Emma Luzia (1918): Die staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. In: *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* 4, S. 3-125.
- Bähler, Emma Luzia (1921): Die Volkshochschule. In: *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* 7, S. 3-44.
- Beck, Joseph (1916): *Der neue Schulkampf*. Olten.
- Beck, Joseph (1930): Darstellung und Kritik der liberalen und sozialistischen Erziehungslehre und Schulpraxis. In: *Schweizer Schule* 16, S. 1-5, 13-16, 25-28.
- Berlepsch-Valendas, Hans (1921): Das Problem der Volkshochschule. In: *Schweizerische Monatshefte für Politik und Kultur* 1, S. 124-128.
- Botschaft nationale Erziehung (1917): Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung betreffend die Beteiligung des Bundes an den Bestrebungen für die Förderung der nationalen Erziehung (vom 3. Dezember 1917). In: *Schweizerisches Bundesblatt* 69 (IV), S. 749-764.
- Dévaud, Eugène (1918): À propos de la Motion Wettstein. Fribourg.
- Eidgenössisches Statistisches Amt (1929): Die Statistik der Nationalratswahlen 1919, 1922, 1925 und 1928. Bern.
- Elternorganisation der sozialistischen Kindergruppen der Schweiz (1922): *Erziehung zum Klassenkampf*. Zürich.
- Falke, Konrad [i.e. Frey, Karl] (1914): *Der schweizerische Kulturwille*. Zürich.

⁹² Grimm 1919, S. 42.

⁹³ Ragaz 1916, S. 62.

- Gesetz Volksschule Zürich (1899): Gesetz betreffend die Volksschule (vom 11. Juni 1899). In: Offizielle Sammlung der Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich 25, S. 394-411.
- Grimm, Robert (1917): Zimmerwald und Kiental. Bern-Belp.
- Grimm, Robert (1919): Revolution und Massenaktion. Bern.
- Grimm, Robert (1921): Bildung und Klassenkampf. [Bern].
- Herzog, Jakob (1914): Die bürgerliche Jugendbewegung in Basel. In: Junge Garde. Jahrbuch der sozialdemokratischen Jugendorganisation Basel 1913. Basel, S. 23-30.
- Huber, Karl (1923): Sozialismus und Erziehung. Zürich.
- Huber, Karl (1948): Schulgesetzgebung im Kanton Zürich. In: Sozialdemokratische Pressunion des Kantons Zürich (Hg.): Aus der Geschichte der Zürcher Arbeiterbewegung. Zürich, S. 373-393.
- Killer, Karl (1922): Sozialdemokratie und Erziehung. In: Rote Revue 2, S. 99-104.
- Küffer, Georg (1919): Die Volkshochschule der Schweiz. Bern.
- Lang, Otto (1903): Arbeiterbildungsvereine. In: Reichesberg, Naum (Hg.): Handwörterbuch der Schweizerischen Volkswirtschaft, Sozialpolitik und Verwaltung. Band 1. Bern, S. 87-89.
- Loosli, Carl Albert (1908/1980): Proletarische Bildungsideale. In: Loosli, Carl Albert: Ihr braven Leute nennt euch Demokraten. Frauenfeld, S. 61-64.
- Münzenberg, Wilhelm (1916): Aus der Geschichte der sozialdemokratischen Jugendorganisation der Schweiz. Zürich.
- Münzenberg, Willi (1917): Nehmt euch der Kinder an. Zürich.
- Münzenberg, Willi (1930/2015): Die dritte Front. Winterthur.
- Natorp, Paul (1899/1925): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart.
- Nobs, Ernst (1915): Die bürgerliche Jugendbewegung der Schweiz. Zürich.
- Pflüger, Paul (1913): Arbeiterhochschulen. In: Pflüger, Paul: Sozialpolitische Reden und Aufsätze. Zürich, S. 209-218.
- Ragaz, Leonhard (1916): Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung. In: Neue Wege 10, S. 54-69, 129-138.
- Reinhard, Ernst (1924a): Grundfragen der Arbeiterbildung. Zürich.
- Reinhard, Ernst (1924b): Die Volkshochschule und die Arbeiterschaft. s.l.
- Savary, Jules (1919): L'éducation nationale en Suisse. In: Annuaire de l'instruction publique en Suisse 10, S. 45-105.
- Schenkel, Hans (1913): Die Schule der Zukunft. Zürich.
- Schenkel, Hans (1915): Sozialdemokratie und Schulreform. In: Neues Leben 1, S. 11-15.
- Schenkel, Hans (1916): Staatsbürger oder Weltbürger? Bern.
- Seidel, Robert (1915): Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozial-Pädagogik. Zürich.
- Seidel, Robert (1918): Sozialdemokratie und staatsbürgerliche Erziehung oder Staatsbürger, Weltbürger und Mensch. Zürich.
- Seidel, Robert (1921): Erziehung fürs Vaterland oder für die Menschheit? In: Schweizerische Lehrerzeitung 66, S. 104-105, 111, 120-121.
- Sozialdemokratischer Schulverein (1910): Was wir wollen. Lehrplan der Sonntagsschule des Sozialdemokratischen Schulvereins. Zürich.
- SP Solothurn (1921): Handbuch für sozialdemokratische Arbeiterpolitiker im Kanton Solothurn. Olten.
- Spitteler, Carl (1915): Unser Schweizer Standpunkt. Zürich.
- Stähly, Albert (1920): Volk, Volksschule, Volkshochschule. Basel.
- Stieger, Karl (1951): Unterricht auf werktätiger Grundlage. Olten.
- Weber, Max (1927): Das Ziel der Arbeiterbildung. In: Gewerkschaftliche Rundschau 19, H. 10, S. 305-309.

Literatur

- Altermatt, Urs (²1991): Der Weg der Schweizer Katholiken ins Ghetto. Zürich.
- Auderset, Patrick/Eitel, Florian/Gigase, Marc/Krämer, Daniel/Leimgruber, Matthieu/Mozbouri, Malik/Perrenoud, Marc/Vallotton, François (Hg.) (2018): Der Landesstreik 1918. Krisen, Konflikte, Kontroversen. Traverse 25, H. 2.
- Bachmann-Di Michele, Mathilde (1992): Die Volks- und Erwachsenenbildung in der deutschen Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern.
- Beyer, Jürgen (2006): Pfadabhängigkeit. Über institutionelle Kontinuität, anfällige Stabilität und fundamentalen Wandel. Frankfurt am Main.
- Brunsson, Nils (1989): The Organization of Hypocrisy. Hoboken, NJ.
- Capocchia, Giovanni/Kelemen, Daniel R. (2007): The Study of Critical Junctures. Theory, Narrative, and Counterfactuals in Historical Institutionalism. In: World Politics 29, S. 341-369.
- Criblez, Lucien (1997): Von der Erwachsenenbildung als Politik zur politischen Bildung Erwachsener. In: Stifter, Christian (Hg.): Theorie und Praxis der politischen Bildung an der Volkshochschule. Wien, S. 66-74.
- Criblez, Lucien/Manz, Karin (2016): „Unterricht auf werktätiger Grundlage“ oder: Die Konstruktion einer doppelten curricularen Differenz durch Geschlechter- und Leistungs differenzierung in den Stundentafeln der Zürcher Sekundarstufe I. In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden, S. 203-227.
- Degen, Bernard (1992): Arbeiterbildung und Volkshochschule in Basel. In: das forum 4, S. 31-38.
- Degen, Bernard/Richers, Julia (Hg.) (2015): Zimmerwald und Kiental. Zürich.
- Egger, Heinz (1952): Die Entstehung der Kommunistischen Partei und des Kommunistischen Jugendverbandes in der Schweiz. Zürich.
- Gautschi, Willi (1968): Der Landesstreik 1918. Zürich.
- Gautschi, Willi (Hg.) (1971): Dokumente zum Landesstreik 1918. Zürich.
- Gilg, Peter (1974): Jungendliches Drängen in der schweizerischen Politik. Bern.
- Gruner, Erich (1969): Die Parteien in der Schweiz. Bern.
- Gschwend, Rolf B. (1987): Die Schweizerische Arbeiterbildungszentrale: Gründung, Entwicklung, Organisation und internationale Einflüsse 1912-1927. In: Gschwend, Rolf B./Hablützel, Peter/Moser, Viktor/Perrenoud, Marc/Schwaar, Karl/Vuilleumier, Marc: Zusammen Lernen – Gemeinsam erkennen – Solidarisch Handeln. Bern, S. 10-52.
- Gschwend, Rolf B./Hablützel, Peter/Moser, Viktor/Perrenoud, Marc/Schwaar, Karl/Vuilleumier, Marc (1987): Zusammen Lernen, gemeinsam Erkennen, solidarisch Handeln. Bern.
- Guidici, Anja/Manz, Karin (2018): Das Programm zur Nationalen Erziehung (1914-1924) oder: wie ein forcierter Kulturtransfer politisch scheitert. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 40, S. 111-131.
- Hardegger, Urs (2017): Es gilt die Tat. Zürich im Herbst 1917. Zürich.
- Hodel, Markus (1994): Die Schweizerische Konservative Volkspartei 1918-1929. Freiburg.
- Jost, Hans-Ulrich (1973): Linksradikalismus in der deutschen Schweiz 1914-1918. Bern.
- Jost, Hans Ulrich (1977): Die Altkommunisten. Frauenfeld.
- Jost, Hans Ulrich (1992): Die reaktionäre Avantgarde. Zürich.
- Kingdon, John W. (1995): Agendas, Alternatives, and Public Policies. New York, NY.
- Kössler, Till (2014): Perspektiven einer Geschichte von Friedenspädagogik und Friedenserziehung im 19. und 20. Jahrhundert. In: Kössler, Till/Schwitansky, Alexander (Hg.): Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert. Essen, S. 19-38.
- Linder, Wolf/Zürcher, Regula/Bolliger, Christine (2008): Gespaltene Schweiz – geeinte Schweiz. Baden.
- Métraux, Hans (1942): Schweizer Jugendleben in fünf Jahrhunderten. Zürich.

- Nabholz, Willy (1978): Sozialdemokratische Arbeiterbildung in der Schweiz vor dem Zweiten Weltkrieg. Lizentiatsarbeit der Phil. Fak. I der Universität Zürich.
- Neumann, Hans (1948): Hundert Jahre Schweizer Arbeiterbildung. In: Schweizerischer Gewerkschaftsbund (Hg.): Die Schweiz der Arbeit 1848-1948. Zürich, S. 187-201.
- Oertel, Lutz (1997): Schulreform – ein Zürcher Politikversuch. Zur Entwicklung der Volksschuloberstufe. Zürich.
- Petersen, Andreas (2001): Radikale Jugend. Zürich.
- Remak, Joachim (1997): Bruderzwist und Brudermord. Zürich.
- Rossfeld, Roman/Koller, Christian/Studer, Brigitte (Hg.) (2018): Der Landesstreik. Baden.
- Schwaar, Karl (1987): Krise, Krieg und Konjunktur. Die SABZ zwischen 1930 und 1960. In: Gschwend, Rolf B./Hablützel, Peter/Moser, Viktor/Perrenoud, Marc/Schwaar, Karl/Vuilleumier, Marc: Zusammen Lernen – Gemeinsam Erkennen – Solidarisch Handeln. Bern, S. 53-80.
- Schwaar, Karl (1993): Isolation und Integration. Arbeiterkulturbewegung und Arbeiterbewegungskultur in der Schweiz 1920-1960. Basel.
- Stadler, Peter (1984): Der Kulturkampf in der Schweiz. Frauenfeld.
- Von Gunten, Hansueli/Voegeli, Hans (1978): Das Verhältnis der sozialdemokratischen Partei zu anderen Linksparteien in der Schweiz (1912-1980). Bern.
- Vuilleumier, Marc (1987): Arbeiterbewegung, Bildung und Kultur: zum Beispiel Genf (1890-1939). In: Gschwend, Rolf B./Hablützel, Peter/Moser, Viktor/Perrenoud, Marc/Schwaar, Karl/Vuilleumier, Marc: Zusammen Lernen – Gemeinsam Erkennen – Solidarisch Handeln. Bern, S. 81-100.
- Weber, Max (1962): 50 Jahre Schweizerische Arbeiterbildungszentrale. In: Gewerkschaftliche Rundschau 54, S. 311-318.
- Wigger, Bernhard (1997): Die Schweizerische Konservative Volkspartei 1903-1918. Freiburg.
- Wilhelm, Elena (2005): Rationalisierung der Jugendfürsorge. Bern.

Wilfried Göttlicher

Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform, 1919-1934

Wenn im vorliegenden Beitrag der Begriff „Glöckelsche Schulreform“ benutzt wird, dann nicht deshalb, weil damit die Aufmerksamkeit auf eine große Reformerpersönlichkeit und ihr Werk gelenkt werden soll, sondern weil es schlicht die unkomplizierteste Bezeichnung für die hier zu erörternde Thematik ist. Denn die Person Otto Glöckels bildete die Klammer zwischen zwei Schulreformvorgängen, zwischen denen sowohl enge Zusammenhänge als auch nennenswerte Unterschiede bestanden. Glöckel initiierte zunächst 1919 als Leiter des Unterrichtsressorts der neu gegründeten Republik Deutschösterreich eine Schulreform auf gesamtstaatlicher Ebene und gestaltete dann ab 1922 als amtsführender Präsident des Stadtschulrates Wien als „Musterschulstadt“ aus.¹ Enge Zusammenhänge zwischen den beiden Vorgängen zeigen sich hinsichtlich der Akteure und hinsichtlich der maßgeblichen Ideen sowie der Diskurse, in die sie eingebettet waren. Die Unterschiede betreffen die Kontextbedingungen und die politikgeschichtliche Einordnung der Reformen. Wir haben es also eigentlich mit einer *Österreichischen* und mit einer *Wiener Schulreform* zu tun, die zusammenhängen, zwischen denen aber doch auch Unterschiede werden muss.

Vor allem Glöckels Umgestaltung des Schulwesens im Roten Wien hat zu der Wahrnehmung geführt, dass die Schulreform im Österreich der Zwischenkriegszeit in engstem Bezug zur Sozialdemokratie stand. Entsprechend wurde sie in bildungshistorischen Darstellungen auch gelegentlich als Gegenbeispiel zu national und sozialrestaurativ ausgerichteten Strömungen in der deutschsprachigen Reformpädagogik dargestellt. Zugleich erscheint das Rote Wien als Ort, wo Schulreform – anders als in Deutschland – unter idealen politischen Voraussetzungen durchgeführt werden konnte, denn zwischen den Zielsetzun-

¹ Der Begriff Musterschulstadt stammt aus: Glöckel 1922/1985, S. 225.

gen der Schulreform und den Zielsetzungen der politischen Machthaber habe Übereinstimmung bestanden und deren Programm sei durch eine breite politische Mehrheit abgesichert gewesen.² Aber wird man der Glöckelschen Schulreform wirklich gerecht, wenn man sie primär als sozialdemokratische Schulreform versteht? Und wie sehr unterschied sie sich wirklich vom Rest der deutschsprachigen Reformpädagogik? Ihr Programm entsprach in vielerlei Hinsicht deren typischem Kanon. Und ihre Ziele fanden breite Unterstützung in der Lehrerschaft – weit über den außerhalb Wiens sehr kleinen Kreis sozialistisch orientierter Lehrerinnen und Lehrer hinaus.

Ich möchte im folgenden Beitrag aufzeigen, dass das tradierte Narrativ von der „Schulreform im Roten Wien“ zwar seine Berechtigung hat, aber doch nur ein unvollständiges Bild der Glöckelschen Reformen vermittelt. Der Beitrag wird sich in folgende Hauptabschnitte gliedern: Zunächst gilt es, einen ganz knappen Überblick über die Geschichte der Schulreform in Gesamtösterreich und in Wien zur Zeit der ersten österreichischen Republik zu geben. Anschließend soll anhand von zwei historiografischen Darstellungen auf Narrative eingegangen werden, welche die bisherige Literatur zur Glöckelschen Schulreform prägen. Entgegen diesen Narrativen soll dann erstens aufgezeigt werden, dass sich Aktivitäten im Sinne der Glöckelschen Schulreform nach 1922 nicht auf Wien beschränkten. Zweitens soll versucht werden, die Bedeutung von zwei Elementen in der Argumentation der Schulreformer gegeneinander abzuwägen: sozialistischer Zukunftsentwürfe einerseits und jener Ideen und Konzepte, die die deutschsprachige Reformpädagogik unabhängig von ihren heterogenen politischen Kontexten prägten, andererseits. Schließlich wird es im Resümee darum gehen, für eine neuerliche quellenbasierte Auseinandersetzung mit der Schulreform der Ersten Republik zu plädieren und eine Reihe von Fragen aufzuzeigen, die zu stellen wären, wenn man – zum Beispiel – aus Anlass ihres 100-jährigen Jubiläums eine erweiterte Geschichte dieser Reform schreiben wollte.

1 Schulreform in Österreich und in Wien während der Ersten Republik

Dass das Verhältnis zwischen *Österreichischer* und *Wiener Schulreform* in vielen bisherigen Darstellungen nicht explizit geklärt wurde, führt zu Unklarheiten und Missverständnissen und stellt damit eines der Grundprobleme der Historiographie zur Glöckelschen Schulreform dar. Zielsetzung der folgenden Ausführungen ist es, eine solche Klärung in Grundzügen zu versuchen. Auf

² Vgl. dazu neben der im Weiteren noch ausführlicher referierten Darstellung von Oelkers 2005: Keim 1984, S. 267; Keim/Schwerdt 2013a, S. 26. Andeutungsweise findet sich dieses Narrativ auch bei Binder/Osterwalder 2013, S. 606.

einzelne Reformvorhaben kann im Zuge dessen nur cursorisch eingegangen werden.³

Die erste aus allgemeinen freien Wahlen hervorgegangene Regierung der 1918 gegründeten Republik war eine Koalition aus Sozialdemokraten und Christlichsozialen. Sie nahm im März 1919 ihre Tätigkeit auf.⁴ Im Rahmen dieser Regierung wurde Otto Glöckel mit der Leitung der Unterrichtsagenden im Staatsamt für Inneres und Unterricht betraut.⁵ Er machte sich sehr zügig an die Umsetzung eines Reformprogramms, das hier etwas vereinfacht auf zwei Kernvorhaben heruntergebrochen werden soll: zum einen die *Neugestaltung der Methode und Sozialform des Unterrichts* im Sinne der *Arbeitsschulidee*, zum anderen die *Gliederung des Schulsystems* im Sinne einer *Einheitsschule* vom ersten bis zum achten Schuljahr.⁶

Glöckel konnte die Position als Leiter des Staatsamtes für Unterricht nicht einmal eineinhalb Jahre ausüben. Die Koalition zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen wurde schon im Juni 1920 gelöst. Die Sozialdemokratie blieb von nun an bis zum Ende der Ersten Republik Oppositionspartei und Glöckel verlor seine Funktion im Unterrichtsressort.⁷ Das weitere Schicksal der Schulreform hing nun eng mit den Einflussphären und Gestaltungsmöglichkeiten der konkurrierenden politischen Parteien zusammen: Wien wurde 1922 zu einem eigenen Bundesland. Hier konnten die Sozialdemokraten – gestützt auf eine solide Mehrheit im Gemeinderat – Kommunalpolitik in ihrem Sinn gestalten.⁸ Die Zuständigkeit für die Schulpolitik im Rahmen des Roten Wien wurde Otto Glöckel übertragen, der bis zur Etablierung der Dollfuß/Schuschnigg-Diktatur 1934 und der damit einhergehenden Entmachtung der

³ Die ausführlichsten Gesamtdarstellungen der Glöckelschen Schulreform finden sich bei Achs 1968 und Engelbrecht 1988, S. 9-262. Für einen kürzeren orientierenden Überblick vgl. etwa Keim 1984 und Göttlicher/Stipsits 2015. Kurze Sequenzen aus der letztgenannten Publikation wurden in diesem Kapitel wortidentisch übernommen, ohne eigens als wörtliche Zitate gekennzeichnet zu werden.

⁴ Für eine kurze Darstellung dieser Koalitionsregierung vgl. etwa Hanisch 2005, S. 268ff.

⁵ Im Staatsamt für Inneres und Unterricht bekleidete Glöckel die Funktion eines Unterstaatssekretärs. Dass die Unterrichtsagenden gemeinsam mit den inneren Angelegenheiten in einem Ressort zusammengefasst waren, folgte Sparsamkeitserwägungen und hatte ebenso wie die Beschränkung auf den Status eines Staatsamts (statt dem eines Ministeriums) faktisch keine nachteiligen Auswirkungen auf den Handlungsspielraum des Leiters des Unterrichtsressorts (vgl. dazu: Achs 1968, S. 32f.).

⁶ Vgl. Glöckel 1919, S. 2f.; Achs 1968, S. 41.

⁷ Vgl. zu den allgemeinspolitischen Abläufen: Dachs 1995, S. 150; Müller/Philipp/Steininger 1995, S. 80, zu den schulpolitischen: Achs 1968, S. 93; Engelbrecht 1988, S. 72, 95f.

⁸ Vgl. Schnell 1972, S. 20; Achs/Tesar 1985, S. 26f.; Engelbrecht 1988, S. 73.

sozialdemokratischen Wiener Stadtverwaltung das Amt des Geschäftsführenden Präsidenten des Stadtschulrates innehaben sollte.⁹

Das eine von Glöckels zentralen Projekten, die Neugestaltung des Unterrichts im Sinne der Arbeitsschulidee, konnte mit dem zunächst versuchsweise eingeführten Grundschullehrplan schon im Juni 1920 und damit noch in seiner Amtszeit als Leiter des Unterrichtsressorts auf den Weg gebracht werden.¹⁰ Das zweite zentrale Projekt der Reform, die Einheitsschule für die fünfte bis achte Schulstufe, war während Glöckels Zeit im Unterrichtsamt nur bis zur „programmatischen Zusammenfassung“ in den *Leitsätzen für den allgemeinen Aufbau der Schule* gediehen.¹¹ Der dort vorgelegte Entwurf sah im Anschluss an eine vierjährige Volksschule, die in Österreich schon seit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 als Einheitsschule geführt wurde, eine von allen Kindern der Altersstufe zu besuchende vierjährige Mittelschule vor, die jedoch eine Differenzierung nach Leistungsfähigkeit der Kinder in zwei Klassenzüge aufweisen sollte. Erst nach Abschluss der vierjährigen Mittelschule sollte zukünftig die Differenzierung der Bildungswege einsetzen. Dieses Projekt wurde praktisch nur in Wien versuchsweise verwirklicht, und zwar ab September 1922 an sechs Versuchsschulen.¹²

Wien entwickelte sich in den Jahren nach 1922 – in Glöckels Worten – zur „*Musterschulstadt*“.¹³ Dieses Attribut sollte nicht nur ein besonders gut ausgestaltetes Schulwesen bezeichnen, Muster war durchaus im Sinne von Modell gemeint: Die Sozialdemokratie legte in Wien ihr Modell für die Gestaltung des Schulwesens vor. Dieses Modell fand auch im internationalen Maßstab beachtliche Aufmerksamkeit. So entwickelte sich eine rege Besuchstätigkeit ausländischer Schulfachleute, und die Stadt Wien verwies nicht ohne Stolz auf deren anerkennende Äußerungen über das Wiener Schulwesen.¹⁴

Für das Verhältnis zwischen sozialdemokratischem Wiener Stadtschulrat und konservativ geführtem gesamtösterreichischen Unterrichtsministerium in der Phase ab 1922 hat Oskar Achs den Begriff „schulischer Dualismus“ geprägt.¹⁵ Der Begriff hat insofern seine Berechtigung, als eine prononciert progressive Schulpolitik nach 1922 nur im Roten Wien in idealtypischer Ausprägung anzutreffen war. Aber auch wenn so angesichts der unterscheidbaren Zeitphasen und Bezugsräume die begriffliche Differenzierung zwischen einer *Österreichi-*

⁹ Vgl. Engelbrecht 1988, S. 73.

¹⁰ Vgl. Erlaß vom 8. Juni 1920; Erlaß vom 13. August 1920.

¹¹ Achs 1968, S. 82; Verhandlungsschrift über die zweite Tagung der Lehrerkammern 1920, S. 459–461.

¹² Vgl. Fischl 1926, S. 82ff.; Achs 1968, S. 83, 100, 143f.

¹³ Glöckel 1922/1985, S. 225.

¹⁴ Vgl. z.B.: Glöckel 1927, S. 95.

¹⁵ Achs 1968, S. 101.

schen Schulreform (1919/20) und einer *Wiener Schulreform (1922-34)* auf den ersten Blick sinnvoll scheint, erweist sich eine solche doch auch als problematisch. Denn die Schulreform auf Bundesebene war mit dem Ausscheiden der Sozialdemokraten aus der Regierung wohl gebremst und behindert, aber keineswegs beendet.

Mit den Christlichsozialen hatte sich eine Partei als dominante politische Kraft etabliert, die im Großen und Ganzen in Gegnerschaft zu den Glöckelschen Reformen stand. Jedoch blieb die Schulreformabteilung, die Otto Glöckel zu Beginn seiner Tätigkeit im Unterrichtsamt als vom administrativen Tagesgeschäft freigestellte Einheit zur Konzipierung und Begleitung der Schulreform eingesetzt hatte, weiter im Amt.¹⁶ Dort behielten dezidierte Schulreformer wie Viktor Fadrus und Hans Fischl ihre Stellung und arbeiteten zunächst durchaus im Glöckelschen Sinn weiter.¹⁷ Dazu kommt, dass die Haltung des christlichsozialen Lagers zur Schulreform wesentlich inhomogener war, als es auf den ersten Blick scheint: Einzelne Persönlichkeiten, die ihm zuzurechnen sind, gehörten sogar zum engeren Kreis der Schulreformer.¹⁸ Die Ablehnung der Schulreform durch die Christlichsozialen bezog sich in erster Linie auf die Einheitsschulidee und noch mehr auf die von Glöckel vorangetriebene Säkularisierung der Schule. Die didaktische Reform (Arbeitsschule, Bodenständigkeit des Unterrichts, Gesamtunterricht) wurde wohl von einem Teil der Christlichsozialen Partei abgelehnt, gerade in der christlichsozialen Lehrerschaft gab es hierzu aber auch breite Zustimmung.¹⁹ Dazu kam, dass die Christlichsozialen zur Regierungsbildung stets auf Parteien aus dem deutschnationalen Lager angewie-

¹⁶ Zur Reformabteilung im Unterrichtsamt vgl. Engelbrecht 1988, S. 72f.

¹⁷ Vgl. Pazelt 1956, S. 13; Achs 1968, S. 131. Glöckels Mitarbeiter wurden, folgt man der Darstellung von Achs, erst ab 1927 faktisch entmachtet (vgl. ebd.; auch Fischl 1929, S. 44). Die 1923 erfolgte Umwandlung der Schulreformabteilung zu einer Schulwissenschaftlichen Abteilung, war Achs zufolge von Beginn an vorgesehen (vgl. Achs 1968, S. 49). Engelbrecht dagegen sieht bereits in der Umgestaltung der Abteilung 1923 den entscheidenden Schritt zu ihrer faktischen Entmachtung (vgl. Engelbrecht 1988, S. 72f.).

¹⁸ Der prominenteste Protagonist aus dem christlichsozialen Lager war Ludwig Battista (zu seiner Person und seiner Rolle in der Schulreform vgl.: Fischl o.J., S. 86; Achs 1968, S. 53; Kissling 2007, S. 101).

¹⁹ Ein eingängiges Beispiel für die Ablehnung ist die bei Achs und Tesar wiedergegebene Karikatur aus der christlichsozialen Reichspost vom 15. Oktober 1923, in der die Methode der Arbeitsschule als „Papierln ausschneiden und im Papp herumpantschen“ verunglimpft wird, während eine christlichsoziale Schulpolitik dafür sorgen würde, dass die Kinder „lesen, schreiben und rechnen“ lernen (Achs/Tesar 1985, S. 33). Als Beispiele für die Zustimmung innerhalb der christlichsozialen Lehrerschaft vgl. die in der Österreichischen Pädagogischen Warte, der Zeitschrift der katholischen Lehrerschaft Österreichs, erschienen Beiträge (z.B. Ullmann 1924, S. 217f.; Schleicher 1925, S. 223f.; Der Oberhollabrunner Arbeitsschulkurs für Landlehrer 1925, S. 224f.).

sen waren, das großenteils schulreformfreundlich eingestellt war.²⁰ Dass die Schulreform in der Lehrerschaft auch außerhalb Wiens während der gesamten Zeitspanne der Ersten Republik vielfach Unterstützung fand, zeigt eine Analyse der Lehrerzeitschriften jener Jahre.²¹ Angemessener als eine zeitliche und räumliche Abgrenzung nach dem Muster „Schulreform in ganz Österreich 1919/20, Schulreform in Wien 1922-1934“ scheint es daher, von einer *Verlagerung des Schwerpunktes* der Schulreform nach Wien zu sprechen.

2 Gängige Narrative über die Glöckelsche Schulreform

Im nächsten Schritt sollen zwei Probleme dargelegt werden, die in der gegenwärtig verfügbaren Historiographie zur Glöckelschen Schulreform auszumachen sind. Sie wurden hier bereits angerissen: Das eine betrifft die Darstellung des eben erörterten Verhältnisses von Österreichischer Schulreform und Wiener Schulreform, das andere das Narrativ, demzufolge die Glöckelsche Schulreform wegen ihres engen Zusammenhanges mit der politischen Geschichte des Roten Wien einen Sonderfall innerhalb der Geschichte der deutschsprachigen Reformpädagogik darstellte. Die Problematik wird exemplarisch anhand von zwei Erzählungen über die Glöckelschen Reformen dargelegt: einerseits anhand der 1968 fertiggestellten Dissertation des Österreichers Oskar Achs, andererseits anhand eines Abschnitts, den Jürgen Oelkers (2005) der Glöckelschen Schulreform widmet.

Der Arbeit von Oskar Achs mit dem Titel *Das Schulwesen in der ersten österreichischen Republik* aus dem Jahr 1968 kommt zweifellos das Verdienst zu, einen umfassenden Überblick über den Verlauf der Glöckelschen Schulreform zu bieten. Wichtigste Quellenbasis dafür sind die zahlreichen Selbstdarstellungen, die von Glöckel und seinen Mitarbeitern verfasst wurden. Achs wertet seine Quellen aus und arrangiert sein Material zu einer nachvollziehbaren Gesamtdarstellung der Vorgänge. Er übernimmt dabei aber überwiegend die Perspektive der Akteure. Das führt nicht nur zu Unschärfen und mitunter zur unkritischen Reproduktion der Akteurserzählungen,²² es hat auch zur Folge, dass die Abläufe insgesamt aus der Perspektive des Hauptakteurs rekonstruiert werden: Mit Glöckels Wechsel vom österreichischen Unterrichtsamt zum Wiener

²⁰ Vgl. Engelbrecht 1988, S. 16f.; Dostal 1995, S. 198f.

²¹ Vgl. Göttlicher 2018, S. 163-197.

²² Vgl. etwa die Darstellung der beiden 1921 ergangenen Erlässe von Glöckels Nachfolger in der Leitung des gesamtösterreichischen Unterrichtsressorts, Walter Breisky, zum provisorischen Lehrplan (Achs 1968, S. 99), die sich durch ein Studium der Erlässe im Original in wesentlichen Aspekten widerlegen lässt. Die genannten Erlässe: Erlaß vom 16. Juni 1921; Erlaß vom 25. Juni 1921.

Stadtschulrat verlagert sich auch der Hauptschauplatz der Erzählung von Gesamtösterreich nach Wien. Das Unterrichtsamt bzw. -ministerium²³ tritt damit nach 1922 nur mehr als Gegenpart – und zunehmend als Gegenspieler – des Wiener Stadtschulrates in Erscheinung. Die Darstellung *folgt* also nacherzählend den Selbstdarstellungen der Akteure und damit auch der dort anzutreffenden Verschiebung des örtlichen Bezugsrahmens. Dass dieses Erzählmuster bereits in den zeitgenössischen Selbstdarstellungen angelegt ist, lässt sich am Beispiel der Darstellung, die Fadrus aus Anlass des 10-jährigen Jubiläums der Schulreform 1929 verfasst hat, gut beobachten. Fadrus präsentiert dort die Errungenschaften der Schulreform in Form von sieben Werken Glöckels, und verlagert dabei den örtlichen Bezugsrahmen stillschweigend von Gesamtösterreich nach Wien, ohne diese Verschiebung näher zu erörtern oder zu problematisieren.²⁴ Mit dieser Verlagerung des Schauplatzes entsteht zugleich der Eindruck einer inhaltlichen Verschmelzung *und* einer zeitlichen Aufeinanderfolge von Österreichischer und Wiener Schulreform.

Als *sozialistische* Schulreform kann man die Glöckelsche Reform dann am ehesten einordnen, wenn man sich auf den politischen Kontext des Roten Wien konzentriert, und den Aspekt der gesamtösterreichischen Schulreform (vor allem nach 1920) ausblendet. Das Narrativ von der sozialistischen Schulreform findet sich in Oelkers' „kritischer Dogmengeschichte“ der Reformpädagogik. Anders als bei Achs, bei dem die Glöckelsche Schulreform den Gegenstand der Arbeit bildet, ist diese bei Oelkers nur ein Detail innerhalb einer einerseits sehr detailreichen andererseits sehr verdichteten Abhandlung. Eine solche Konstellation begünstigt wohl Verkürzungen, die sich bei näherem Hinsehen als problematisch erweisen. Oelkers erörtert die Glöckelschen Reformen unter der Überschrift *Sozialistische Schulversuche*. Anders als ähnlich gerichtete Versuche in Deutschland, die das Schulsystem in seiner Struktur voraussetzen, sei es in der österreichischen Schulreform darum gegangen, die „Volksschule *insgesamt*“ zu verändern.²⁵ Seine Darstellung beginnt Oelkers mit folgenden Sätzen, aus denen auch schon der Plot seiner Erzählung deutlich wird:

Die werdende Gesellschaft schien unmittelbar im Entstehen begriffen. Der Zerfall der Donaumonarchie ließ aus einem Vielvölkerstaat [...] eine kleine Republik entstehen, die [...] sich um ein Zentrum – Wien – konzentrierte. Die ersten Wahlen nach dem Kriege sahen die Sozialdemokratie als stärkste Partei, der es sogleich gelang, in einer Art Grossen [sic!] Koalition ihre Vorstellungen von Schulreform

²³ Seit 1923 wieder ein selbstständig (das heißt unabhängig vom Innenressort) geführtes Ministerium (vgl. dazu Engelbrecht 1988, S. 96).

²⁴ Vgl. Fadrus 1929.

²⁵ Oelkers 2005, S. 284.

durchzusetzen. Das erste Ziel dieser Bemühung war die grundlegende Neugestaltung der Volksschule im Sinne sozialistischer Zielsetzungen. Die Stadt Wien wurde 1922 von Niederösterreich abgetrennt und ein eigenes Bundesland. Auf sie konzentrierte sich die Reform.²⁶

Während Achs in seiner Erzählung aus Akteursperspektive mit dem Ende der Großen Koalition 1920 und der Installierung von Wien als selbstständigem Bundesland 1922 den Schauplatz von Gesamtösterreich nach Wien verlagert, verzichtet Oelkers ganz darauf, zwischen beidem näher zu unterscheiden. Wien sei das Zentrum Österreichs gewesen, und auf Wien habe sich die Schulreform konzentriert.

Das zentrale Element von Oelkers' Plot ist aber in der Aussage enthalten, es sei um die „grundlegende Neugestaltung der Volksschule im Sinne *sozialistischer* Zielsetzungen“ gegangen. Oelkers macht das plausibel, indem er einige Protagonisten der österreichischen Sozialdemokratie zitiert, die explizit sozialistische Erziehungskonzepte vertraten, wie Otto Kanitz, Alfred Adler und Anton Tesarek.²⁷ Diese beziehen sich aber in ihren Ausführungen auf die Erziehungsarbeit in explizit sozialdemokratischen Verbänden, wie den Kinderfreunden und den Roten Falken, und nicht auf *Schulreform*.²⁸ Achs weist demgegenüber darauf hin, dass sich Glöckel „innerhalb seiner Partei [...] stets ausdrücklich“ dagegen verwahrt habe, dass „die Schule sozialdemokratisch werden sollte“.²⁹ Der Zusammenhang, in dem Oelkers die Sprache auf Akteure wie Kanitz bringt, ist auch, wie sich bei kritischer Lektüre zeigt, ein rein assoziativer und die Argumentation beruht darauf, dass schon *vorausgesetzt* wird, dass es im Rahmen der Glöckelschen Schulreform um sozialistische Erziehung gegangen sei.

3 Die Bedeutung der Glöckelschen Schulreform außerhalb Wiens

Gegen die zuletzt vorgestellten Narrative soll hier zunächst der Einwand vorgebracht werden, dass es sich bei den Schulreformvorgängen und -debatten, die üblicherweise unter dem Begriff Glöckelsche Schulreform subsummiert werden, nicht primär um eine *Wiener* Schulreform gehandelt hat, sondern ebenso sehr um eine *Österreichische*, und zwar nicht nur bis 1920. Zwar hat die Schulreform im Roten Wien nach 1922 eine ganz spezifische Ausprägung erhalten und einige Elemente ihrer Agenda wurden nur dort – meist zeitlich

²⁶ Ebd., S. 294.

²⁷ Ebd., S. 296f.

²⁸ Vgl. 4.1.

²⁹ Achs 1968, S. 91.

beschränkt und versuchsweise – verwirklicht. Doch die Schulreform auf gesamtösterreichischer Ebene war 1920 nicht zu Ende. Diese Österreichische Schulreform war aber nicht genuin sozialdemokratisch geprägt. Ihre Protagonistinnen und Anhänger rekrutierten sich allenfalls zum Teil aus dem Lager der Sozialdemokratie, das außerhalb Wiens in der Lehrerschaft eher schwach verankert war.³⁰ Zugleich ist es auch nicht möglich, diese Österreichische Schulreform analytisch klar von der Wiener Schulreform zu trennen. Dafür waren die Verflechtungen sowohl in der Programmatik als auch auf Akteurs-ebene zu eng. Ich möchte im Folgenden beispielhaft und schlaglichtartig auf Schulreformaktivitäten außerhalb Wiens und *nach* 1920 eingehen, die gleichwohl als Aspekt der Glöckelschen Reformen verstanden werden müssen.

3.1 Die *Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule*

Im Jahr 1923 initiierte die von Glöckel eingesetzte Reformabteilung in der Volkserziehung, der amtlichen Zeitschrift des Unterrichtsamtes, eine großangelegte *Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule*.³¹ Die Umfrage sollte der Vorbereitung eines eigenen Versuchslehrplans für die ländlichen, wenig gegliederten Volksschulen dienen, der dann 1924 auch erlassen wurde.³² Der Hintergrund dafür war die Kritik aus Kreisen ländlicher Lehrkräfte am Versuchslehrplan von 1920. Dieser sei an städtischen Verhältnissen ausgerichtet, und Vieles, was dort gefordert werde, ließe sich an den wenig gegliederten, unter erschwerten Bedingungen arbeitenden ländlichen Volksschulen nicht umsetzen.³³ Die Kritik lief aber – jedenfalls bei einem relevanten Teil der ländlichen Lehrerschaft – nicht auf eine Ablehnung der Stoßrichtung der Schulreform hinaus, sondern einerseits auf die Forderung nach Verbesserung der strukturellen Gegebenheiten an ihren Schulen, andererseits auf die Problematisierung der Frage, wie unter den gegebenen Bedingungen an Landschulen *konkret* im Sinne der Forderungen der Schulreform gearbeitet werden könne. Das Engagement der ländlichen Lehrerschaft zeigte sich nicht zuletzt in den Stellungnahmen mit konstruktiv kritischem Grundtenor, die als Antworten auf die Umfrage einlangten.³⁴ Zahlreiche Lehrer und Lehrerinnen waren offen-

³⁰ Vgl. Dachs 1982, S. 102.

³¹ Reformabteilung des Unterrichtsamtes 1923. Für eine ausführlichere Darstellung der Umfrage vgl. Göttlicher 2018, S. 87-107.

³² Vgl. Lehrpläne für allgemeine Volksschulen 1924.

³³ Vgl. dazu etwa: Hipsch 1921, S. 155; Erhebungen über die Lebensverhältnisse von Landschulkindern 1922, S. 41; Bäunard 1923, S. 102.

³⁴ Vgl. Beiträge zur Ausgestaltung der Landschule 1923, S. 177; Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule 1924, S. 1. Hinsichtlich des kritisch-konstruktiven Tenors vgl. die Stellungnahmen zum Gesamtunterricht: Beiträge zur Ausgestaltung der Landschule 1923, S. 181; Referat in der Lokalkonferenz einer vierklassigen Gebirgsschule 1923, S. 126; Leitsätze zur Reform der Land-

sichtlich bereit, die Umfrage in Lehrerarbeitsgemeinschaften zu diskutieren, deren Besuch im ländlichen Raum bei damaligen Verkehrsverhältnissen oft mit mehrstündigen Wegzeiten verbunden war,³⁵ und durch Ausarbeitung von Stellungnahmen zusätzliche Arbeit auf sich zu nehmen.

Die *Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule* und der Versuchslehrplan von 1924 belegen einerseits die Aktivitäten der von Glöckel eingesetzten Reformabteilung nach 1922 außerhalb des Wiener Kontextes, andererseits die breite Basis und prinzipielle Zustimmung, über welche die Schulreform in relevanten Teilen der Lehrerschaft auch außerhalb Wiens verfügte. Der letztgenannte Umstand stellt das Narrativ von der sozialistischen Schulreform in Frage. Denn mit der Breite der Rezeption nahm die Spezifität der gesellschaftspolitischen Veränderungen, auf die Schulreform bezogen war, ab. Das soll im Folgenden kurz anhand der Person von August Bäumard gezeigt werden, dem wichtigsten Vertreter einer Landschulreform im Sinne der Glöckelschen Ideen.

3.2 Die Reform des Grundschullehrplans und die Zukunft unseres Volkes: Der Zusammenhang zwischen Glöckelscher Schulreform, Kulturkritik und Lebensreform bei August Bäumard

August Bäumard legte 1923 eine umfangreiche Monografie mit dem Titel *Die Erneuerung der Landschule. Die ländliche Schul- und Volksbildungsarbeit und die Zukunft unseres Volkes* vor. Bäumard ist ein überzeugendes Beispiel für einen engagierten Anhänger der Glöckelschen Schulreform, der *nicht* im sozialdemokratischen Umfeld zu verorten ist. Sein Buch über die *Erneuerung der Landschule* verfasste er im Zuge eines Preisausschreibens der Zeitschrift *Schulreform*, die von Otto Glöckels engen Mitarbeitern Viktor Fadrus und Karl Linke herausgegeben wurde, und als das zentrale Organ der Schulreformer gelten kann. Das Buch wurde als „preisgekrönte Arbeit“³⁶ in der Schulreform-Bücherei publiziert, einer zwischen 1922 und 1928 im Schulwissenschaftlichen Verlag Haase erschienenen, ebenfalls von Fadrus und Linke herausgegebenen Buchreihe. Mit Viktor Fadrus verbanden Bäumard auch persönliche Beziehungen. Die beiden hatten zusammen die Lehrerbildungsanstalt absolviert und in Jugendtagen auch eine gemeinsame Fußreise in den Böhmerwald unternommen.³⁷

Dass die Glöckelsche Schulreform für Bäumard den Bezugsrahmen der Landschulreform bildete, wird schon in den einleitenden Abschnitten deutlich. Es

schule 1923; Zur Ausgestaltung der Landschule 1923; Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule 1924, S. 11f.

³⁵ Vgl. dazu Handl 1926, S. 552f.; 1931, S. 67.

³⁶ Die Mitteilung der Preiszuerkennung findet sich in Jahrgang 1923, S. 440.

³⁷ Vgl. Pazelt 1956, S. 8.

sollte „eine der begonnenen Stadtschulreform gleichwertige Bewegung eingeleitet werden“,³⁸ „die von Wien ausgehende, von tiefer Sorge um die Zukunft und von höchster Begeisterung für das Werk getragene Schulreformbewegung [...] brachte das Landschulleben wieder in lebhafte Gärung.“³⁹ Die schulpraktischen Ausführungen von Bäunard lesen sich zum Teil wie ein freundlicher, konstruktiv kritischer Kommentar zu den Lehrplanentwürfen der Schulreformabteilung, zum Teil wie eine praktische Handreichung für Landlehrer und Landlehrerinnen, die ihren Unterricht im Sinne der Schulreform gestalten wollten.⁴⁰

Soweit in aller Kürze zu Bäunards Verhältnis der Glöckelschen Schulreform. Wie aber stand es um Bäunards politische Optionen? Seine politischen Vorstellungen entsprachen denen des deutschnationalen Lagers zu Beginn der Ersten Republik: er setzte eine harmonische Volksgemeinschaft gegen Klassengegensätze, optierte für staatliche Interventionen zugunsten materiell Benachteiligter, ohne dabei marxistisch zu argumentieren, zeigte sich äußerst kritisch gegenüber der Amtskirche, akzeptierte Religion aber als wertvollen Bestandteil deutscher Kultur und sehnte den Anschluss an das Deutsche Reich herbei.⁴¹ Auch Hans Spreitzer, ein jüngerer Zeitgenosse Bäunards und späterer Mitarbeiter der Landschulreform, ordnet Bäunard in einem 1977 verfassten Rückblick dem deutschnationalen Lager zu.⁴²

Was den zentralen Bezugsrahmen für Bäunards Zukunftsentwürfe betrifft, zeigt sich seine Übereinstimmung mit dem Mainstream der deutschen Reformpädagogik: Es ist der gängige und gut bekannte Kulturkritik- und Lebensreformdiskurs der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Bäunard verfasste seine Schrift, wie er im Vorwort schrieb, „im Sinne der Wirtschafts- und Lebensreform“,⁴³ am Beginn des wiedererwachenden Verständnisses für die Probleme der Landschule stand für ihn, dass dem „*kalten, selbstsüchtigen Materialismus* mit seinem äußeren Glanz, seiner vorwiegenden Verstandeskultur [...] zunächst von der Philosophie, dann von lebensreformerischen Kreisen *der Krieg* angesagt worden“ war.⁴⁴ Lebensreform war für ihn „eine „*sittliche Revolution*“, sie „muß uns aus dem Sumpfe herausheben, in dem wir immer tiefer zu

³⁸ Bäunard 1923, S. 4.

³⁹ Ebd., S. 102.

⁴⁰ Vgl. Göttlicher 2018, S. 120-124, 133f.

⁴¹ Vgl. Bäunard 1923, S. 16-22, 30, 35, 39, 50-52, 72, 152. Zum deutschnationalen Lager und seiner ideologischen Positionierung in der Ersten Republik vgl. Wandruszka 1983; Dostal 1995, S. 201-204; Burkert 1995, S. 211-216.

⁴² Vgl. Spreitzer 1977, S. 459.

⁴³ Bäunard 1923, S. 3.

⁴⁴ Ebd., S. 6.

versinken drohen“.⁴⁵ Sie erweist sich dabei als ein weites, unklar umrissenes und inhomogenes diskursives Umfeld. In Verbindung mit dem Begriff Lebensreform finden sich Bezugnahmen auf die „Natur- und Heimatschutzbewegung“,⁴⁶ auf die Pflege des Volksliedes,⁴⁷ auf „Sozialismus in seinen verschiedenen Formen als radikaler, nationaler und christlicher Sozialismus“, auf Bodenreform, Freiland- und Freigeldbewegung,⁴⁸ auf den im bildungsbürgerlichen Milieu angesiedelten Dürerbund,⁴⁹ den rassistisch-deutschnationalen Schulverein Südmark,⁵⁰ Vereinigungen gegen Alkohol, Nikotin und „geschlechtliche Ausschweifungen“, „gegen den Schund auf dem Gebiete des Schrifttums“, „gegen alles Unwahre und Naturwidrige in der Mode, gegen den Kitsch in Gewerbe, Kunstgewerbe und Kunst“, ebenso wie auf alpine Vereine und Turn- und Sportvereine.⁵¹

All das hat wohl gewisse Schnittmengen mit den sozialistisch geprägten Zukunftsentwürfen, die das besondere Merkmal der Glöckelschen Schulreform innerhalb des reformpädagogischen Spektrums nach 1918 sein sollen, lässt sich in seiner Gesamtheit aber schwerlich als sozialdemokratisches Programm begreifen. Andererseits zeigen sich am Beispiel Bünards die diskursiven und personellen Bezüge zur Glöckelschen Schulreform zu deutlich, als dass es gerechtfertigt wäre, hier von einer *eigenen* Schulreformbewegung zu sprechen, die von einer tatsächlich sozialdemokratisch dominierten Wiener Schulreform sauber zu trennen wäre.

Bünard ist nicht das einzige Beispiel eines Protagonisten der Schulreform, der außerhalb des sozialdemokratischen Spektrums stand. Dasselbe lässt sich auch für andere Autoren zeigen, die regelmäßig in der Zeitschrift Schulreform publizierten, so für den Schulmann und Schriftsteller Karl Springenschmid, der schon früh den illegalen Nationalsozialisten beitrat und in der NS-Zeit Karriere im Schul- und Kulturwesen des Landes Salzburg machen sollte.⁵² Ein ähnlicher Verlauf zeigt sich beim Salzburger Landlehrer Karl M. Schnöll.⁵³

⁴⁵ Ebd., S. 66.

⁴⁶ Ebd., S. 7.

⁴⁷ Ebd., S. 257.

⁴⁸ Ebd., S. 61.

⁴⁹ Zum Dürerbund vgl. Kratzsch 1969; Scheibe 1994, S. 148.

⁵⁰ Zum Verein Südmark vgl. Judson 2006, S. 39, 51, 143, passim.

⁵¹ Bünard 1923, S. 67.

⁵² Einige von Springenschmids Beiträgen in der Schulreform: Springenschmid 1928; 1930; 1933. Zu seiner Biografie vgl. Jahn 2011; Reiter 1998, S. 307-319. Mit großen Vorbehalten – da tendenziös und apologetisch – kann auch die von seinem Enkelsohn verfasste Biografie herangezogen werden: Laserer 1987.

⁵³ Schnölls Publikationen in der Schulreform: Schnöll 1922; 1923; 1925; 1927; 1930; 1931; 1933. 1939 war Schnöll Referent für Landschulfragen im Gau Salzburg und nahm u.a. als Vertreter für Salzburg und Tirol-Vorarlberg an der von Reichsnährstand und NSLB gemeinsamen

4 Sozialismus und deutschsprachige Reformpädagogik als ideengeschichtliche⁵⁴ Kontexte der Glöckelschen Schulreform

Die Beispiele der *Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule* und der Ausführungen von August Bäunard haben gezeigt, dass es außerhalb Wiens breite Unterstützung für die Konzepte der von Glöckel initiierten Schulreform gab, und zwar auch von Protagonistinnen und Protagonisten, die nicht dem sozialdemokratischen Spektrum zuzuordnen sind. Aber auch bei jenen Protagonisten, die der Sozialdemokratie angehören, ist der Zusammenhang zwischen Schulreform und Sozialismus weniger deutlich ausgeprägt als etwa Oelkers das nahelegt. Deutlich erkennbar sind andererseits die Anleihen bei Vertretern der deutschsprachigen Reformpädagogik, und zwar auch bei solchen, die nicht im sozialdemokratischen und sozialistischen Spektrum zu verorten waren.

4.1 Das Feld des öffentlichen Unterrichts und die Erziehung zum Sozialismus

Was explizit sozialistische Erziehungsentwürfe betrifft, scheint es sinnvoll, zwischen dem *Kontext der Reform des öffentlichen Schulwesens* und dem *Kontext der Erziehung innerhalb sozialdemokratischer Verbände* zu unterscheiden.⁵⁵ Denn über eine Erziehung im Sinne des Sozialismus wurde vornehmlich *abseits des Feldes des öffentlichen Unterrichts* diskutiert, und zwar im Kreis austromarxistischer Denker und Denkerinnen. Max Adler etwa zielte auf eine „Bewusstseinsrevolution in der Gedanken- und Gefühlswelt“ der kommenden Generation, die den Sozialismus aufbauen sollte.

Auf diese Weise erst kann und muß in den Kindern ein Geist aufwachsen, der für diese bürgerliche Welt freilich nicht mehr tauglich ist, für den aber auch diese bürgerliche Welt nichts mehr taugt, ein Geist, der in der Welt des Kapitalismus nicht mehr leben will, weil er in ihr nicht mehr leben kann, ein Geist, der unter den

durchgeführten Arbeitstagung „Landvolk und Landschule“ in Bayreuth teil. Vgl. dazu: Reichstagung „Landvolk und Landschule“ 1939, S. 10.

⁵⁴ Ich verstehe Ideengeschichte hier als Geschichte pädagogischer Ideen und Konzepte, wie sie in je spezifischen sozialen und politischen Kontexten vorgetragen wurden – von diesen gleichermaßen strukturiert, wie sie ihrerseits soziale politische und pädagogische Wirklichkeit strukturierten konnten. Es geht also nicht um eine Ideengeschichte „der großen pädagogischen Denker“ (Depaepe) um ihrer „maßstabsetzenden oder handlungsorientierenden Funktion“ willen (Miller–Kipp/Zymek), sondern – im Sinne Marc Depaepes – um eine Ideengeschichte *nach* dem *linguistic turn* (vgl. Depaepe 2006, S. 244ff., Miller-Kipp/Zymek 2006, S. 10).

⁵⁵ In diese Richtung gehen schon die Ausführungen bei Engelbrecht 1988, S. 65f., allerdings ohne die Konsequenz in dieser Weise zu explizieren.

kulturellen Lügen und Schranken der kapitalistischen Welt noch schmerzlicher leidet wie unter ihrer ökonomischen Not.⁵⁶

Praktische sozialistische Erziehungsarbeit wurde von den Kinderfreunden im Bereich der außerschulischen Erziehung geleistet, deren Fokus sich unter Otto Felix Kanitz von reiner Fürsorge zu einer Organisation hin entwickelte, die „zielbewußt die Elemente einer sozialistischen Erziehung schaffen und sie in praktische Taten umsetzen will“.⁵⁷ Die Roten Falken und die Kinderrepubliken waren Leuchtturmprojekte einer explizit sozialistischen Erziehungsarbeit.⁵⁸ Der Kreis der Protagonistinnen und Protagonisten jener *außerschulischen sozialistischen* Erziehungsarbeit lässt sich auch deutlich vom Kreis der Schulreformer und Schulreformerinnen um Otto Glöckel abgrenzen.

Dort wollte man – auch innerhalb des dezidiert sozialdemokratischen Spektrums – *Schulreform* nicht als explizit sozialistische Unternehmung verstanden wissen: Ein Artikel über die Schulreform auf dem flachen Land in der sozialdemokratischen Zeitung *Freien Lehrerstimme* argumentiert, dass es aus sozialdemokratischer Sicht auch gar nicht notwendig sei, mehr als eine emanzipatorische, aber sonst politisch neutrale Erziehung in der Schule zu fordern.⁵⁹

Soll diese Agitation wirksam werden, [...] muß dem Aberglauben und der Geistes knechtschaft Schach geboten werden, die die Kirche auf dem Lande aufrechterhalten will, müssen tausend Vorurteile aus dem Weg geräumt werden, muß die Jugend des Landvolkes in unbeeinflusstem sachlichem Denken geschult werden. [...] Darum müssen die Sozialdemokraten für die Schulreform gerade auf dem flachen Lande sein, obwohl sie ganz gut wissen, daß sie nichts Parteimäßiges ist. Wir müssen darauf dringen, daß [...] auch] im entlegendsten Bauerndorf die Schulreform festen Fuß faßt und überall die Kinder unseres Volkes Gelegenheit haben, sich im Geiste der neuen Schule selbstdenkend und selbsttätig zu Menschen zu entwickeln, deren Gehirne nicht künstlich unfähig gemacht worden sind, die Gedankenwelt des Sozialismus in sich aufzunehmen. Wir wollen keine Parteipropaganda in der Schule, wir verzichten gerne darauf, Schulkinder für uns zu gewinnen. Wir wollen nur, daß alle Menschen aus der allgemeinen Volksschule unverbildet, mit aufnahmefähigen Sinnen, mit natürlichem Denken und aufrechtem Charakter hervorgehen. Mag an solche

⁵⁶ Adler 1924, S. 79.

⁵⁷ Kanitz 1920, S. 16. Zu Entwürfen sozialistischer Erziehung im Kontext der Kinderfreunde-Bewegung vgl. Kotlan-Werner 1982; Schleicher 2003; Bernhard 2013; Steiner 2015.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 62-65.

⁵⁹ Welchen Stellenwert strategische Überlegungen bei solchen Äußerungen hatten, wäre noch einmal gesondert zu erörtern. Mir geht es hier um den Befund, dass die Akteure jedenfalls auch in einem Publikationsorgan ihrer eigenen Partei auf die Trennung zwischen Schulreform und sozialistischer Erziehung Wert legten.

Menschen dann jede Partei mit ihrer Agitation herantreten! Uns ist nicht bange, daß solche Menschen zu uns kommen müssen [...].⁶⁰

4.2 Die deutschsprachige Reformpädagogik als ideengeschichtlicher Kontext der Glöckelschen Schulreform

Was das Feld des *Unterrichts an öffentlichen Schulen* betrifft, spielte in der Glöckelschen Schulreform hingegen der Kanon von Ideen und Konzepten, der innerhalb der deutschsprachigen Reformpädagogik entwickelt wurde, eine zentrale Rolle. Wie in der historischen Bildungsforschung vielfach aufgezeigt, handelte es sich bei der „klassischen“ deutschsprachigen Reformpädagogik um ein durchaus heterogenes Feld, das gleichwohl durch einen Bestand gemeinsamer Denkfiguren, Topoi und Konzepte geprägt war.⁶¹ Heterogen waren nicht zuletzt die politischen Kontexte der Reformpädagogik, die von der Arbeiterbewegung bis zur Konservativen Revolution reichten.⁶² Mein Argument ist nicht, dass zwischen Reformpädagogik und Sozialismus ein notwendiger Widerspruch bestanden hätte, sondern dass mit der deutschsprachigen Reformpädagogik eine politisch nicht klar bestimmte oder in vielfältiger Weise bestimmbar Ideenquelle vorlag, die in den schulpädagogischen Debatten der Glöckelschen Schulreform mehr Gewicht hatte als sozialistische Zukunftsentwürfe.

Die Schulreformer und -reformerinnen um Otto Glöckel bedienten sich in eklektizistischer Weise aus diesem Ideenrepertoire, und zwar oftmals ungeachtet des politischen Kontexts, in dem einzelne Ideen verortet waren. Auch bestanden zu Proponenten der Schulreform in Deutschland rege Kontakte.⁶³ Eine Schrift, die der Sozialdemokrat Viktor Fadrus 1929 aus Anlass von „10 Jahren Schulreform in Österreich“ in der Zeitschrift *Schulreform* veröffentlichte, zeigt die enge Anlehnung an die deutsche reformpädagogische Debatte, aber keine Bezugnahme auf sozialistische Zukunftsentwürfe. Fadrus hebt an mit einer Anklageschrift gegen die „alte Schule“,⁶⁴ die ganz dem klassischen Duktus reformpädagogischer Schulkritik entspricht:

Überfütterung mit Stoff [...], Auswendiglernen von Regeln und Formeln, das reine Wortemachen [...], Abstraktions- und Systemsucht, Verfrühung, Vorherrschen lebensfremder Stoffe, Zersplitterung in zahlreiche voneinander unabhängige Lehrfächer, Überbürdung der Schüler, Vernachlässigung der Gemütswerte und des Willens, der körperlichen Entwicklung, [...] das Schweigen der Schüler als Zeichen der

⁶⁰ Die Schulreform auf dem flachen Lande 1923, S. 14.

⁶¹ Vgl. etwa Keim/Schwerdt 2013a, S. 9-16; 2013b, S. 658f.; Skiera 2010, S. VII; Schulze 2012 S. 16.

⁶² Vgl. Keim 2013; Uhlig 2013; Bast 2013; Rülcker/Oelkers 1998.

⁶³ Vgl. Engelbrecht 1988, S. 67f.

⁶⁴ Fadrus 1929, S. 193.

„guten Disziplin“, das Vorherrschen der vortragenden oder fragenden Lehrform, [...] autoritativer Zwang, [...] das sind die wesentlichen Mängel jener „alten Schule“, die wir als Lernschule, Wissenschule, [...], als autoritäre Bildungsfabrik [...] bezeichnen.⁶⁵

Dass Fadrus die Glöckelsche Schulreform ausdrücklich im Rahmen der deutschen Reformpädagogik verortet sehen will, wird im folgenden Kapitel seines Textes deutlich. Dort gibt er einen Abriss der reformpädagogischen Bewegung in Deutschland und versäumt es dabei nicht, praktisch alle ihre wichtigen Strömungen und deren Hauptvertreter zu erwähnen, von der Kunsterziehungsbeziehung und Adolf Lichtwark über die Arbeitsschulkonzepte Georg Kerschensteiners und Hugo Gaudigs bis zu den Landerziehungsheimen von Hermann Lietz und Gustav Wyneken.⁶⁶ Er folgt damit dem klassischen Kanon, in dem etwa auch der bildungsbürgerliche Dürerbund vorkommen, oder Julius Langbehn, dessen undifferenzierte Kulturkritik vornehmlich nationalkonservativen Kreisen in Deutschland als Inspiration diente.⁶⁷

5 Resümee

Die hier skizzierten Überlegungen sollten gezeigt haben, dass das gängige Narrativ von der Glöckelschen Schulreform als *sozialdemokratisch geprägter Schulreform* im *Roten Wien* zwar nicht falsch ist, aber doch einseitig und ergänzungsbedürftig. Zutreffend ist es ohne Frage insofern, als die wichtigen Protagonisten und Protagonistinnen der Schulreform überwiegend in der Sozialdemokratie verankert waren, und insofern, als die Schulreform im Roten Wien zentraler Bestandteil einer sozialdemokratisch geprägten Kommunalpolitik war,⁶⁸ so wie das Rote Wien andererseits ideale Voraussetzungen zur Umsetzung pädagogischer Reformkonzepte bot.

Nähert man sich der Glöckelschen Schulreform aber nicht auf den von der bestehenden Geschichtsschreibung schon ausgetretenen Pfaden, sondern von einer anderen Seite, wie sich das im Rahmen der Dissertation des Autors über das ländliche Schulwesen ergeben hat, dann eröffnen sich daneben neue, bisher nicht oder wenig beachtete Perspektiven. An Stelle des Narrativs von der sozialdemokratischen Schulreform tritt dann eine etwas unübersichtlichere Gemengelage, in der Schnittmengen von sozialdemokratischen Zukunftsentwürfen, deutschsprachiger Reformpädagogik sowie Kulturkritik und Lebensre-

⁶⁵ Ebd., S. 199.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 203-208.

⁶⁷ Vgl. dazu Bast 2013, S. 116.

⁶⁸ Vgl. Göttlicher/Stipsits 2015, S. 92f.

form, die durchaus nicht sozialdemokratisch konnotiert sein mussten, eine wichtige Rolle spielten. An die Stelle einer politischen Zäsur mit dem Ende der sozialdemokratischen Regierungsbeteiligung 1920, das zunächst den frühzeitigen Abbruch einer gesamtösterreichischen Schulreform zu markieren schien, tritt ein komplexes Wechselspiel von progressiven und restaurativen Kräften, das die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in den 1920er-Jahren prägte.

So würde es sich durchaus lohnen, nicht zuletzt auch aus Anlass ihres 100-jährigen Jubiläums sich neuerlich mit der Glöckelschen Schulreform zu befassen, aber nach Möglichkeit nicht nur, indem man die schon bekannten Geschichten entlang etablierter Narrative neu nacherzählt, sondern indem man sich Fragen zuwendet, die bisher nicht gestellt wurden und Quellen aufsucht, die bisher unberücksichtigt blieben. *Gut* ausgewertet ist eine Reihe program-matischer zeitgenössischer Selbstdarstellungen, die von führenden Akteuren der Schulreform verfasst wurden. Diese fokussieren, was die Zeit ab 1922 betrifft, auf das Rote Wien. Die einseitige Konzentration auf diesen politischen Kontext führt aber dazu, dass die Breite der Schulreformbewegung in der Ersten Republik unterschätzt, und zugleich ihre politische Homogenität überschätzt wird.

Die Fixierung auf Otto Glöckel und wenige andere zentrale Protagonisten ver-stellt überdies den Blick auf die Frage nach der sozialen Basis der Schulreform. Gerade die Begeisterung, die in Teilen der Lehrerschaft für die Schulreform geherrscht hat, und in der Fülle von einschlägigen Publikationen in Lehrerzeit-schriften zum Ausdruck kommt, scheint mir ein wesentlicher und bisher wenig beleuchteter Aspekt der Glöckelschen Schulreform zu sein.

Einige Beispiele für Zugänge, die neue Erkenntnisse über die Schulreform in Österreich zur Zeit der Ersten Republik versprechen würden, seien abschlie-ßend angerissen:

- die deutlichere Akzentuierung der didaktischen Reformen der Volksschule; diese treten in der bisherigen Historiographie gegenüber den Versuchen zur Einführung einer Gesamtschule auf der Sekundarstufe I deutlich zu-rück, obwohl sie nach dem Selbstverständnis der Akteure ein zumindest gleichwertiges Anliegen waren und sich in ihrer langfristigen Wirkung – so meine These – als wesentlich bedeutsamer erweisen sollten.
- die systematische Untersuchung des Verhältnisses der Lehrerschaft sowie anderer relevanter Akteursgruppen zur Glöckelschen Schulreform.
- der Versuch der Rekonstruktion der Arbeit der von Glöckel eingesetzten und zum Teil mit seinen engen Vertrauten besetzten Schulreformabteilung auf gesamtösterreichischer Ebene *nach* 1920, um besser zu verstehen,

- welches Gewicht schulreformfreundliche Kräfte nach dem Abgang Glöckels in der gesamtstaatlichen Unterrichtsverwaltung noch hatten.
- die systematische Auswertung der Zeitschrift *Schulreform*, die das zentrale Organ der Glöckelschen Schulreform war – mit dem Ziel, das gesamte dort vertretene Spektrum von Autorinnen bzw. Autoren und Positionen zu erfassen (und nicht nur die programmatischen Beiträge prominenter Akteure).
 - die Auswertung lebensgeschichtlicher Erinnerungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern, mit der Fragestellung, wie das, was in der Historiographie den Status eines zentralen schulgeschichtlichen Ereignisses hat, in deren Lebenswelt konkret erlebt bzw. rezipiert wurde. Die lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen des Landlehrers Ferdinand Chaloupek zeigen etwa, dass die Einstellung eines Lehrers zur Glöckelschen Schulreform in erster Linie von pragmatischen Erwägungen sowie von kontingenten Begebenheiten geprägt sein konnte, und die heute zentral erscheinende politische Dimension der Schulreform für einen involvierten Zeitgenossen gar keine besondere Rolle spielen musste. Die politische Dimension wird in Chaloupeks Erinnerungen erst zu dem Zeitpunkt deutlich, als die Sozialdemokratische Partei verboten wurde und Parteigänger der Schulreform deshalb in Bedrängnis gerieten.⁶⁹

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Adler, Max (1924): *Neue Menschen: Gedanken über sozialistische Erziehung*. Berlin.
- Bäunard, August (1923): *Die Erneuerung der Landschule. Die ländliche Schul- und Volksbildungsarbeit und die Zukunft unseres Volkes*. Wien.
- Beiträge zur Ausgestaltung der Landschule (1923): In: *Schulreform* 5, S. 177-186.
- Chaloupek, Ferdinand (1986): *Lehrerleben am Land. Erinnerungen zur Zeitgeschichte*. Wiener Neustadt.
- Der Oberhollabrunner Arbeitsschulkurs für Landlehrer (1925): In: *Österreichische Pädagogische Warte* 20, S. 224-225.
- Die Schulreform auf dem flachen Lande (1923): In: *Freie Lehrerstimme* 29(7), S. 14-15.
- Erhebungen über die Lebensverhältnisse von Landschulkindern (1922): In: *Österreichische Pädagogische Warte* 17, S. 39-41.
- Erlaß des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Unterstaatssekretärs vom 8. Juni 1920, Z. 10738, betreffend die versuchsweise Einführung der Lehrpläne für die vierklassige Grundschule sowie des Übergangslehrplanes für das 5. Schuljahr und betreffend die Verfassung von Stundenplänen an Bürgerschulen (1920): In: *Volkserziehung. Amtlicher Teil*, S. 325-326.
- Erlaß des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Unterstaatssekretärs vom 13. August 1920, Z. 16047, betreffend die versuchsweise Einführung der Lehrpläne an den allgemeinen Volksschulen (1920): In: *Volkserziehung. Amtlicher Teil*, S. 525-598.

⁶⁹ Vgl. Chaloupek 1986.

- Erlaß des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Vizekanzlers vom 16. Juni 1921, Z. 12734, betreffend die versuchsweise Einführung der neuen Lehrpläne (an alle Landesschulräte) (1921): In: *Volkserziehung. Amtlicher Teil*, S. 103-105.
- Erlaß des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Vizekanzlers vom 25. Juni 1921, Z. 14615, enthaltend Erläuterungen zur Durchführung des Erlasses vom 16. Juni 1921 (Z. 12734), betreffend die versuchsweise Einführung der neuen Lehrpläne (an alle Landesschulräte) (1921): In: *Volkserziehung. Amtlicher Teil*, S. 112.
- Fadrus, Viktor (1929): Zehn Jahre Schulreform und Schulpolitik in Österreich. Rückblick und Ausblick. In: *Schulreform* 8, S. 193-243.
- Fischl, Hans (o.J.): *Schulreform, Demokratie und Österreich, 1918-1950*. Wien.
- Fischl, Hans (1926): *Sieben Jahre Schulreform in Österreich*. Wien.
- Fischl, Hans (1929): *Wesen und Werden der Schulreform in Österreich*. Wien.
- Glöckel, Otto (1919): Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht Otto Glöckel über die nächsten Pläne der Schulverwaltung in der Sitzung des Ausschusses für Erziehung und Unterricht am 22. April 1919. Wien.
- Glöckel, Otto (1922/1985): Antrittsrede als Stadtschulratspräsident. In: Achs, Oskar (Hg.): *Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden*. Wien, S. 224-226.
- Glöckel, Otto (1927): Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien während des Schuljahres 1926/27. III. Amtlicher Bericht.
- Handl, Hans (1926): Auf dem Lande unmöglich? (Gedanken zur Durchführung der Schulreform in den Landschulen). In: *Schulreform* 5, S. 551-558.
- Handl, Hans (1931): Kein Abschluß der Schulreform. In: *Schulreform* 10, S. 63-71.
- Hipsch, Heinrich (1921): Die Landschule (Gedanken zur Reform der Landschule). In: *Österreichische Pädagogische Warte* 16, S. 155-157.
- Kanitz, Otto Felix (1920): *Die Erziehungsaufgaben des Arbeitervereines „Kinderfreunde“*. Wien.
- Laserer, Wolfgang (1987): *Karl Springenschmid. Leben – Werke – Fotos – Dokumente. Biographie*. Graz.
- Lehrpläne für allgemeine Volksschulen (1924): In: *Volkserziehung. Pädagogischer Teil*, S. 99-215.
- Leitsätze zur Reform der Landschule. Von der Arbeitsgemeinschaft Klösch-Tieschen, Steiermark (1923): In: *Volkserziehung. Pädagogischer Teil*, S. 134-135.
- Pazelt, Josef (1956): Viktor Fadrus. Ein Leben für die Schule. In: Fadrus, Viktor (Hg.): *Beiträge zur Neugestaltung des Bildungswesens. Zu seinem 70. Geburtstag herausgegeben von seinen Freunden und Schülern*. Wien, S. 5-19.
- Referat in der Lokalkonferenz einer vierklassigen Gebirgsschule. Von Oberlehrer Heinz Hisch, Großarl in Salzburg (1923): In: *Volkserziehung. Pädagogischer Teil*, S. 123-129.
- Reformabteilung des Unterrichtsamtes (1923): *Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule*. In: *Volkserziehung. Pädagogischer Teil*, S. 1-13.
- Reichstagung „Landvolk und Landschule“ in Bayreuth (1939): In: *Deutsche Bergschule* 1(10), S. 10-11.
- Schleicher, Hans Leo (1925): Die Stillbeschäftigung in der neuen Landschule. In: *Österreichische Pädagogische Warte* 20, S. 223-224.
- Schnell, Hermann (1972): *50 Jahre Stadtschulrat für Wien*. Wien.
- Schnöll, Karl M. (1922): Unterrichtsbilder aus der einklassigen Schule in Rengerberg. In: *Schulreform* 1, S. 375-379.
- Schnöll, Karl M. (1923): *Weihestunden in der Dorfschule*. In: *Schulreform* 2, S. 201-204.
- Schnöll, Karl M. (1925): *Lehrausgänge in den Landschulen*. In: *Schulreform* 4, S. 676-678.
- Schnöll, Karl M. (1927): *Berufsschwierigkeiten und Reformwiderstände in einer Gebirgsschule*. In: *Schulreform* 6, S. 173-177.
- Schnöll, Karl M. (1930): *Bauernstand und Schule*. In: *Schulreform* 9, S. 502-506.

- Schnöll, Karl M. (1931): Der Kampf in der Tierwelt. In: *Schulreform* 10, S. 395-397.
- Schnöll, Karl M. (1933): Bergbauern und Bergbauernkinder. Eine Erwiderung von Karl M. Schnöll, Oberlehrer in Leopoldskron bei Salzburg. In: *Schulreform* 12, S. 167-172.
- Spreitzer, Hans (1977): Die österreichische Landschule – heute. In: *Erziehung und Unterricht* 127, S. 457-464.
- Springenschmid, Karl (1928): Verbauerung. In: *Schulreform* 7, S. 55-58.
- Springenschmid, Karl (1930): Berg und Wald. Ein Beitrag zur Psychologie unserer Bauernkinder im Gebirge. In: *Schulreform* 9, S. 57-62.
- Springenschmid, Karl (1933): Bergbauernkinder. In: *Schulreform* 12, S. 52-56.
- Ullmann, K. (1924): Neue Wege in der Landschulreform. In: *Österreichische Pädagogische Warte* 19, S. 217-218.
- Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule (1924): In: *Volkserziehung. Pädagogischer Teil* (3), S. 1-23.
- Verhandlungsschrift über die zweite Tagung der Lehrerkammern am 27. und 28. Mai 1920 [Auszug] (1920): In: *Volkserziehung. Amtlicher Teil*, S. 429-517.
- Zur Ausgestaltung der Landschule. Eine Entschliebung der Arbeitsgemeinschaft Zirl-Telfs (Tirol) nach einem Vortrag des Bezirksschulinspektors J. Steger (1923): In: *Volkserziehung. Pädagogischer Teil*, S. 138-142.

Literatur

- Achs, Oskar (1968): Das Schulwesen in der ersten österreichischen Republik. Dissertation Universität Wien.
- Achs, Oskar/Tesar, Eva (Hg.) (1985): Schule damals – Schule heute. Otto Glöckel und die Schulreform. Ausstellungskatalog. Wien.
- Bast, Roland (2013): Konservative Revolution. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*. Frankfurt am Main, S. 109-133.
- Bernhard, Armin (2013): Otto Felix Kanitz – Sozialistische Erziehung auf individualpsychologischer Grundlage. In: Klemm, Ulrich/Grunder, Hans-Ulrich/Schuhmann, Maurice/Bernhard, Armin (Hg.): *Freiheitliche Pädagogik. Bildung und Erziehung in frühsozialistischen, libertären und reformpädagogischen Kontexten*. Ulm, S. 79-103.
- Binder, Ulrich/Osterwalder, Fritz (2013): Zukunft. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*. Frankfurt am Main, S. 605-620.
- Burkert, Günther R. (1995): Der Landbund für Österreich. In: Tálos, Emmerich/Dachs, Herbert/Hanisch, Ernst/Staudinger, Anton (Hg.): *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933*. Wien, S. 203-217.
- Dachs, Herbert (1982): Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Wien.
- Dachs, Herbert (1995): Das Parteiensystem. In: Tálos, Emmerich/Dachs, Herbert/Hanisch, Ernst/Staudinger, Anton (Hg.): *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933*. Wien, S. 143-159.
- Depaepe, Marc (2006): Jenseits der Grenze einer ‚neuen‘ Kulturgeschichte der Erziehung? Über die Paradoxien der Pädagogisierung. In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen, S. 241-261.
- Dostal, Thomas (1995): Die Großdeutsche Volkspartei. In: Tálos, Emmerich/Dachs, Herbert/Hanisch, Ernst/Staudinger, Anton (Hg.): *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933*. Wien, S. 195-206.
- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien.

- Göttlicher, Wilfried (2018): Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte. Dissertation Universität Wien.
- Göttlicher, Wilfried/Stipsits, Reinhold (2015): Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform, 1919-1934. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 78-100.
- Hanisch, Ernst (2005): Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. Wien.
- Jahn, Bruno (2011): Springenschmid, Karl;
[http://www.degruyter.com.uaccess.univie.ac.at/view/VDBO/vdbo.killy.6349; \[23.7.2016\]](http://www.degruyter.com.uaccess.univie.ac.at/view/VDBO/vdbo.killy.6349; [23.7.2016]).
- Judson, Pieter M. (2006): Guardians of the Nation. Cambridge, MA.
- Keim, Wolfgang (1984): Die Wiener Schulreform der ersten Republik – ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik. In: Die Deutsche Schule 76, S. 267-282.
- Keim, Wolfgang (2013): Politische Parteien. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Frankfurt am Main, S. 39-83.
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (2013a): Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933) – zur Einführung. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Frankfurt am Main, S. 9-35.
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (2013b): Schule. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Frankfurt am Main, S. 657-775.
- Kissling, Walter (2007): Ein „Aufbruch in eine neue Zeit“? Kontinuität und Diskontinuität im österreichischen Erstlesebuch „Frohes Lernen“ (1948). In: Hackl, Bernd (Hg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für Karl Heinz Gruber. Innsbruck, S. 98-119.
- Kotlan-Werner, Henriette (1982): Otto Felix Kanitz und der Schönbrunner Kreis. Die Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Erzieher 1923-34. Wien.
- Kratzsch, Gerhard (1969): Kunstwart und Dürerbund. Ein Beitrag zur Geschichte der Gebildeten im Zeitalter des Imperialismus. Göttingen.
- Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd (2006): Politikgeschichte-Sozialgeschichte-Ideengeschichte. Zur Einleitung in diesen Band. In: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd (Hg.): Politik in der Bildungsgeschichte. Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn, S. 9-18.
- Müller, Wolfgang C./Philipp, Wilfried/Steininger, Barbara (1995): Die Regierung. In: Tálos, Emerich/Dachs, Herbert/Hanisch, Ernst/Staudinger, Anton (Hg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933. Wien, S. 72-89.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim.
- Reiter, Andrea (1998): Karl Springenschmid: Der Waldgänger. Rechtfertigungsprosa im Biedermeierstil? In: Bauer, Uwe (Hg.): Macht Literatur Krieg. Österreichische Literatur im Nationalsozialismus. Wien, S. 307-319.
- Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hg.) (1998): Politische Reformpädagogik. Bern.
- Scheibe, Wolfgang (1994): Die reformpädagogische Bewegung, 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim.
- Schleicher, Barbara (2003): Klasse(n) Pädagogik im Roten Wien. In: Wiener Geschichtsblätter 58(1), S. 1-31.
- Schulze, Theodor (2012): Reformpädagogik und Schulreformpolitik. Eine Antwort auf die derzeit grassierende Kritik an der Reformpädagogik. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Reformpädagogik. Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn, S. 15-29.
- Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München.

- Steiner, Karin (2015): Die Wiener Kinderfreunde 1910-1934. Demokratische Impulse für die offene Jugendarbeit. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 49-71.
- Uhlig, Christa (2013): Arbeiterbewegung. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Frankfurt am Main, S. 85-108.
- Wandruszka, Adam (1983): Das „nationale Lager“. In: Weinzierl, Erika/Skalnik, Kurt (Hg.): Österreich 1918-1938. Geschichte der Ersten Republik. Graz/Wien, S. 277-315.

Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik

1 Politische Konstellationen am Ende des Ersten Weltkriegs und zu Beginn der ersten Republik in Deutschland und in Deutschösterreich

Politische, gesellschaftliche, kulturelle Umbrüche verlaufen in „Transitionen“, in Formen von Rupturen, Umwälzungen, Revolutionen oder Transformationen. Häufig werden sie von Visionen begleitet oder auch angeleitet oder bringen im Verlauf eigene visionäre Zielsetzungen hervor: so im 18. Jahrhundert in der nordamerikanischen Unabhängigkeitsbewegung mit den Formulierungen der Unabhängigkeitserklärung, in der Französischen Revolution und der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, in der Revolution von 1848/49 und der Nationalversammlung in der Paulskirche oder in den Jahren 1918/19 in den „Staatsumwälzungen“ (wie man sich zeitgenössisch ausdrückte) beim Untergang des Deutschen Reiches und der k. u. k. Donaumonarchie am Ende des Ersten Weltkriegs. Hier erhofften und erarbeiteten die „Kräfte der Bewegung“ besonders Reformen auf dem Gebiet des politischen und gesellschaftlichen Lebens, die „Kräfte der Beharrung“ trachteten danach, eben diese Reformen einzudämmen, zu neutralisieren, wenn nicht gänzlich zu verhindern. Durch diesen Antagonismus und seine Wirkungen ist das Kräftespiel der Politik in solchen „Transitionen“ gekennzeichnet. Dies zu verstehen ist das Erkenntnisziel der Rückübersetzung von Geschichte in Geschichte.¹ Dies gilt auch für die innen- und machtpolitischen Konstellationen am Ausgang des Deutschen Kaiserreichs und der Donaumonarchie im Übergang zur ersten deut-

¹ In der Vorrede zum *Grundriß der Historik* fragt Droysen: „Das, was heute Politik ist, gehört morgen der Geschichte an; was heute ein Geschäft ist, gilt, wenn es wichtig genug war, nach einem Menschenalter für ein Stück Geschichte. Wie wird aus Geschäften Geschichte?“ (Droysen ³1882, S. 4). Das Verfahren des Historikers führt Droysen in der Topik näher aus (§§88ff., S. 38ff.).

schen und zur ersten österreichischen Republik: sozialistisch-sozialdemokratische Parteien auf der einen Seite und konservative, klerikale und völkische auf der anderen repräsentieren tiefe Spaltungen in der Bevölkerung und in den Parlamenten. Sie treten besonders krass auf dem Gebiet der Verfassungs- und Durchführungsgesetzgebung in Erscheinung.² Ein aufschlussreiches Beispiel für die Konsequenzen: In der Weimarer Verfassung vom 11. August 1919 überließ Art. 146 (2) eine abschließende Regelung der Frage der Bekenntnisschule einer späteren *Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes*. Dieses Gesetz kam 1922, 1925 und 1927 nicht zustande, 1927 scheiterte daran sogar die Reichsregierung des zweiten Kabinetts von Wilhelm Marx. Ähnlich verhielt es sich mit Vorgaben im österreichischen Bundes-Verfassungsgesetz vom 1. Oktober 1920 in Art. 14: die Ankündigung eines eigenen Gesetzes für das Zusammenwirken des Bundes und der Länder auf dem Gebiet des Bildungswesens, das erst 1962 eingelöst wurde.³

In diesem Beitrag werden einleitend die Ausgangslagen für Bildungs- und Schulreform in der ersten deutschen und in der ersten österreichischen Republik in Erinnerung gerufen, weil sich an den Gemeinsamkeiten und Differenzen – auf neuer gesamtstaatlicher und kommunaler Ebene seit 1918/19 – verdeutlichen lässt, welche Chancen und Grenzen Bildungs- und Schulreformen hatten, die pädagogisch vom Geist der Gerechtigkeit getragen waren und die ihre geistig-politische Heimat vor allem in der damaligen Sozialdemokratie hatten. Wo sonst.

Jahre der Transitionen – der Umwälzung, Um- und Neustrukturierung – sind nicht automatisch Zeiten von Reformen, getragen von Visionen. Im Ersten Weltkrieg waren seit 1917 Friedenssehnsucht und Friedensinitiativen nicht mehr zu übersehen, die von Hunger geplagte Bevölkerung war kriegsmüde, der Krieg drohte in einer unvorstellbaren Katastrophe zu enden, die Antwort waren die revolutionären Ereignisse im Winter 1918: das „lange“ 19. Jahrhundert ging unter, gründlich.⁴ Zwei Visionen standen in Deutschland und Österreich im Vordergrund: Frieden und Demokratie. Am 3. November 1918 trat der Waffenstillstand zwischen „Österreich“ und Italien in Kraft; die Monarchie war seit Ende Oktober in Auflösung begriffen,⁵ am 12. November wurde die Deutschösterreichische Republik ausgerufen, deren Provisorische National-

² Zum Folgenden vgl. Herrmann 2016, dort auch die einschlägigen Quellen und die neuere Literatur zur Bildungs- und Schulreform in Wien nach 1919.

³ Vgl. Engelbrecht 1988, S. 12.

⁴ Vgl. Wehler 2003, S. 195ff., 222ff.; Leonhard 2014, S. 895ff.; 2018, S. 463ff.; Conze 2018, S. 408ff.

⁵ Die Tschechoslowakei und Jugoslawien verselbständigten sich, in Wien und Budapest gab es nationale Regierungen, Galizien tendierte zum wiederentstehenden Polen. – Das Deutsche Reich konnte seine territoriale Integrität bewahren und musste erst durch den Versailler Vertrag Gebietsabtretungen akzeptieren.

versammlung am 14. März 1919 die Provisorische Verfassung verabschiedete. Am 9. November 1918 war in Berlin das Deutsche Reich als Republik ausgerufen worden, am 11. November wurde in Compiègne der Waffenstillstand mit Frankreich und Großbritannien unterzeichnet.

Die Kampfhandlungen des Ersten Weltkriegs waren beendet, die Zukunft sah düster aus. Eine Zeit für Visionen? Wohl kaum. Oder doch? Wenn nicht Zeit für Visionen, dann aber gewiss für konkrete Zukunftsentwürfe in die republikanische Nachkriegsära: die herrschenden Kräfte hatten abgewirtschaftet, neue politisch wirksame Eliten mussten sich formieren. Auf diese Antrittssituation hatte sich das politisch linke Spektrum sowohl in Deutschland als auch in Österreich längst vorbereitet, und die Russische Revolution von 1917 bewirkte eine zusätzliche Intensivierung der politischen Debatten und Polarisierungen in *allen* politischen Lagern.

2 Die „neue Zeit“ erfordert „neue Menschen“ durch eine „neue Schule“

Die Vision des „neuen Menschen“ durchzieht die europäischen Kultur- und Lebensreformen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert und ist ein überaus wirksames Anregungspotenzial für die Reformpädagogik vor dem Ersten Weltkrieg und demzufolge für die Bildungs- und Schulreformen in der „neuen Zeit“ der Republik mit einer „neuen Schule“.⁶ Diese Vision war aber zugleich auch *politisch*-programmatisch besetzt: *der „neue Mensch“ in der neuen Republik*. Er sollte nicht länger Untertan sein, sondern selbstbestimmter Staatsbürger, von dessen politischer Urteilskraft und Bildung, von dessen Bereitschaft, nicht länger für „Kaiser, Reich und Vaterland“, sondern aktiv für Frieden, Völkerverständigung, Gleichberechtigung (Frauenwahlrecht!) und soziale Gerechtigkeit einzutreten, Wohl und Wehe der Republik und ihrer politisch-sozialen Ordnung abhängen würden. Und eben darauf war er in der Schule vorzubereiten, und diese neue Schule sollte die Grundlagen der neuen sozialen Gerechtigkeit besonders durch Zugangsgerechtigkeit zu „höherer“ Bildung ermöglichen helfen. Letzteres sollte in den kommenden Jahren ein zentraler Streitpunkt werden und (bis heute) bleiben.

In ihrer Reformrhetorik und in ihren bildungs- und schulpolitischen Zielen unterschieden sich die deutschen und die österreichischen Sozialdemokraten nicht,⁷ wohl aber mussten sie unter jeweils spezifischen politisch-sozialen Rahmenbedingungen agieren. An dieser Spezifik werden die im *eigenen Bundesland* Wien eingeleiteten Reformprozesse verständlich, die jedoch (partei-)politisch gesamtstaatlich in Deutsch-Österreich nicht möglich waren, ähnlich

⁶ Vgl. Herrmann 1987, S. 11-33; zu den immensen Verbreitungen und Wirkungen dieses Konzepts vgl. Kerbs/Reulecke 1998.

⁷ Vgl. dazu Herrmann 2016, S. 530ff.; Maderthaner 2006, S. 361-427.

wie die Differenz zum Beispiel der *kommunalen* Reformschwerpunkte im *Stadtstaat* Hamburg im Unterschied zum (angrenzenden) Flächenstaat Preußen.⁸ Was auf der Ebene des Gesamtstaates nicht durchsetzbar war, konnte in einem (kommunal-)politisch begrenzten autonomen Bereich in beträchtlichen Ansätzen verwirklicht werden, jedenfalls bis zur Wirtschaftskrise und den sich anbahnenden demokratiefeindlichen Bewegungen Ende der 1920er-, Anfang der 1930er-Jahre.

3 Die Ausgangslage in der ersten deutschen Republik

Beginnen wir mit dem Deutschen Reich.⁹ Das Reich wahrte seine staatliche Einheit. Die im August 1919 in Kraft getretene Verfassung enthielt in ihren Schulartikeln, da die SPD Mehrheitspartei war, zentrale sozialdemokratische Positionen:¹⁰

- ein dreistufiger Aufbau der allgemeinbildenden Schulen (Volks-, Mittelschule, Gymnasium) (Art. 146);
- eine für alle Kinder gemeinsame vierjährige Grundschule; eine achtjährige war nicht konsensfähig; private Vorschulen zur Vorbereitung aufs Gymnasium wurden (und blieben bis heute) verboten (Art. 147);
- Privatschulen dürfen (bis heute) nur genehmigt werden, „wenn eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“ (Art. 147);
- Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr, das heißt nach Ende der Volksschule eine vierjährige Fortbildungs-(=Berufs-)Schule (Art. 145);
- „Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern ..., bis zur Beendigung der Ausbildung.“ (Art. 146);
- Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer (Art. 148);
- Beseitigung der kirchlichen Schulaufsicht der Volksschulen und Ersetzung „durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte“ (Art. 144)¹¹.

Eine ihrer Hauptforderungen – die konfessionslose „weltliche Schule“ als Regelschule – hatten die Sozialdemokraten jedoch nicht durchsetzen können (die

⁸ Auf die Hamburger Reform-Lehrer im „Wende-Kreis“ kann hier nur verwiesen werden; vgl. Ullrich 2006, S. 377-402.

⁹ Vgl. Herrmann 2016, S. 518ff.

¹⁰ Vgl. Wehler 2003, S. 452f., zum Kontext und zur Würdigung ebd. S. 450-462.

¹¹ Zur Trennung von Staat und Kirche vgl. Huber (1978, S. 871ff.); zur Trennung von Kirche und Schule und zu den schulpolitischen Maßnahmen (u.a. zum Religionsunterricht) in Preußen ebd. S. 884ff., in anderen Ländern des Reiches ebd. S. 890f.

Frage erledigte sich erst nach dem Zweiten Weltkrieg in der SBZ/DDR und in der BRD – damals mit Ausnahme von Niedersachsen und NRW – erst in den späten 1960er-Jahren). Stattdessen sollte es bei der Simultanschule für beide Konfessionen bleiben, wenn die Eltern nicht eine gesonderte Weltanschauungsschule verlangten.¹²

Zur Vorbereitung eines Reichsschulgesetzes wurde 1920 eine Konferenz einberufen. Sie brachte keine substanziellen Einigungen und fruchtbaren Kompromisse zustande.¹³ Die ideologischen Positionen des konservativen Bürgertums und der Sozialdemokraten zum Beispiel in Fragen der Einheitsschule und des Gymnasiums standen sich diametral gegenüber,¹⁴ denn den radikalen Sozialdemokraten ging es in der „neuen Schule“ um nichts weniger als um die Erziehung zur Demokratie durch demokratische Lehrer in einer demokratischen Schule.¹⁵ Sie mussten aber die Erfahrung machen, dass schon der erste bürgerlich-konservative Widerstand gegen den ersten Schritt zur Demokratisierung der Schule durch die Schülermitbestimmung in Schulgemeinden¹⁶ den sozialdemokratischen preußischen Kultusminister zur Rücknahme der Erlasse veranlasste.¹⁷ Die demokratie-pädagogischen Ziele blieben auf der Strecke, von lokalen Ausnahmen einiger Schulen vor allem in Hamburg und Berlin abgesehen.

¹² Das war der „Weimarer Kompromiss“ der Koalitionäre SPD, DDP und Zentrum, da die „weltliche Schule“ als Regelschule gegen das katholische Zentrum als Koalitionspartner nicht durchsetzbar gewesen war (Huber 1978, S. 1201). An den Auseinandersetzungen über diesen Schulartikel scheiterten alle Versuche bis 1927, ein Reichsschulgesetz zu beschließen.

¹³ Vgl. Reichsschulkonferenz 1921; Zentralinstitut 1920b; Oestreich 1924. Eine Handbuch-Darstellung der Entwicklungen 1919ff. erwähnt sie in unserem Zusammenhang nicht einmal mehr (vgl. Zymek 1989, hier S. 161ff.).

¹⁴ Exemplarisch die konträren Standpunkte von Prof. Binder (Stuttgart, für den Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands, Vorläufer des heutigen Philologenverbands) *gegen* und von Oberlehrer Dr. Karsen (Berlin-Tempelhof, Mitbegründer des SPD-nahen Bundes Entschiedener Schulreformer) *für* die Einheitsschule auf einer Vorkonferenz zur Reichsschulkonferenz im Juni und Oktober 1919 im Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (im Auftrag des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung), in: Zentralinstitut 1920a, in den beigegebenen „Leitsätzen“ S. 9ff., 12ff.

¹⁵ So Paul Oestreich, auch er Mitbegründer des Bundes Entschiedener Schulreformer, zugespitzt gegen den preußischen SPD-Kultusminister Haenisch anlässlich der Eröffnung der Konferenz des Bundes (1920, S. 5ff.).

¹⁶ Die Schulgemeinde ist die Vollversammlung der Schüler und Lehrer und soll über alle gemeinsamen Angelegenheiten beschließen können. Das Konzept geht in dieser radikalen Form auf Gustav Wyneken in seiner Freien Schulgemeinde Wickersdorf zurück. Wyneken war der schulpolitische Berater des preußischen Kultusministers Haenisch bei dessen Schulgemeinde-Erlassen. Bernfeld referiert das Wyneken-Konzept ausführlich in seiner Schrift *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* von 1928 (Bernfeld 2016, S. 76ff.; vgl. Anm. 46).

¹⁷ Daher die erwähnte Polemik von Oestreich gegen Haenisch im Frühjahr 1920 bei der Eröffnung der „freien Reichsschulkonferenz“ des Bundes Entschiedener Schulreformer in Berlin (vgl. Anm. 15).

4 Die Ausgangslage in Deutschösterreich (speziell in Wien)

Deutschösterreich befand sich bei Kriegsende in einer katastrophalen wirtschaftlichen Situation. Abgeschnitten von den Industriegebieten in Böhmen und Mähren sowie von der Landwirtschaft in Ungarn wurde eine Überlebenschance nur darin gesehen, Teil des neuen Deutschen Reiches zu werden. Dort hatte Ende 1918 bereits der Rat der Volksbeauftragten (Inhaber der exekutiven Gewalt im Reich) beschlossen, deutschösterreichische Deputierte an der verfassungsgebenden deutschen Nationalversammlung teilnehmen zu lassen, falls Deutschösterreich ein Land des neuen Reiches werden wolle. Deutschösterreich sollte in Form von zwei Ländern Bestandteil des Reiches werden, Wien war nämlich als eigenes Land vorgesehen. In der Weimarer Verfassung heißt es in Art. 61: „Deutschösterreich erhält nach seinem Anschluss an das Deutsche Reich das Recht der Teilnahme am Reichsrat ... Bis dahin haben die Vertreter Deutschösterreichs beratende Stimme.“ Übrigens nahmen auch Wiener Pädagogen an den Beratungen der Reichsschulkonferenz 1920 in Berlin teil und betonten die Zugehörigkeit zum Deutschen Reich.¹⁸ Die „provisorische Nationalversammlung des selbständigen deutschösterreichischen Staates“ erklärte in Artikel II: „Deutschösterreich ist ein Bestandteil der Deutschen Republik.“

Aber die politische Lage änderte sich grundlegend, alles kam anders: Die Wahl solcher Abgeordneten wurde durch die Siegermächte verboten.¹⁹ Im Vertrag von Saint-Germain (10.9.1919) wurde Deutschösterreich der Anschluss an das Deutsche Reich untersagt, das analoge Verbot schrieben die Alliierten für das Deutsche Reich in den Versailler Vertrag.²⁰ Jetzt mussten die Weichen anders gestellt werden. Und eine der entscheidenden Weichenstellungen ist in unserem Zusammenhang die Trennung der Landeshauptstadt Wien (1,9 Mio. Einwohner) von Niederösterreich (1,5 Mio. Einwohner) und die Verselbstständigung als eigenes Bundesland (Trennungsgesetz vom 29.12.1921). Im ländlich geprägten Deutschösterreich verfügten die Christsozialen über eine strukturell stabile Wählermehrheit, in Wien jedoch die Sozialdemokraten. Die Christ-

¹⁸ Viktor Fadrus und Rudolf Ortmann aus der Glöckelschen Reformabteilung, außerdem der Gesandte Wiens in Berlin, Professor Ludwig Hartmann. Die Statements von Fadrus und Hartmann in: Reichsschulkonferenz 1921, S. 590-592, 1061-1066. Nach den Schlussworten von Fadrus – „wir halten auch im Bildungswesen gleichen Schritt mit Ihnen im Reich, weil wir anschlussreif bleiben wollen, bis das Ziel der Reichseinheit erreicht ist“ – verzeichnet das Protokoll „Stürmischer Beifall und Händeklatschen“.

¹⁹ Vgl. Huber 1978, S. 792.

²⁰ Ebd., S. 1175. „Deutschland erkennt die Unabhängigkeit Österreichs ... an und verpflichtet sich, sie unbedingt zu achten; es erkennt an, dass diese Unabhängigkeit unabänderlich ist, es sei denn, dass der Rat des Völkerbundes einer Abänderung zustimmt.“ Ansonsten hätte eine Verletzung des Selbstbestimmungsrechts eines Volkes (i.S. des Friedensplans von Woodrow Wilson) vorgelegen.

sozialen hatten 1920 die Wahlen gewonnen, die Sozialdemokraten verließen darauf die Regierung²¹ und konzentrierten sich auf Wien,²² das sie bis 1933 mit einer Stimmenmehrheit von rund 60% (bei einer Wahlbeteiligung seit 1923 von rund 90%) regierten. Dies war die entscheidende Voraussetzung für das Entstehen einer Epoche der Stadtgeschichte „Das Rote Wien“ und für die jetzt einsetzenden Sozial- und Schulreformen sowie die damit verbundenen weiteren reformpädagogischen Aktivitäten, so dass Wien das Mekka der Reformpädagogik im öffentlichen Schulwesen in ganz Europa werden sollte. Diese Leistung ist umso bemerkenswerter, als kaum finanzielle Mittel für nennenswerte Investitionen zur Verfügung standen²³ und noch dazu ein riesiger Verwaltungsapparat (der „Wasserkopf“) als Erblast aus der Zeit von Wien als k. u. k. Hauptstadt zu bewältigen war.²⁴

Es ist für das Verständnis und die politische Einordnung der Vorgänge in Wien nach 1919 ausschlaggebend, dass das berühmte *Rote Wien* als ein europäischer „Vorort“ der Reformpädagogik und Schulreform eine Kommune bezeichnet, aber eben auch eine mit den intellektuellen Ressourcen des ehemaligen Zentrums der k. u. k. Monarchie, jetzt einer Landes- und Bundeshauptstadt der neuen Republik – gelenkt von den Protagonisten der Staats- und Schulreform und deren zahlreichen Mitarbeitern.

So wie in Deutschland bei den Reformbestrebungen am Beginn der Republik auf Erfahrungen der Reformpädagogik zurückgegriffen werden konnte, war auch in Wien der Boden bereitet. Als junger Lehrer hatte Otto Glöckel um 1900 das Wiener Schulelend erfahren, für Abhilfe gekämpft und schließlich ein eigenes Reformprogramm vorgelegt.²⁵ Als er in der ersten durch Wahlen legitimierten Regierung (Renner II) die Aufgabe der Schulreform übertragen bekam, brauchte es keine Schulkonferenz (wie in Berlin 1920), um das Terrain

²¹ An ihre Stelle trat die Großdeutsche Volkspartei, die energisch für den Anschluss an das Deutsche Reich eintrat, seit 1933 Kampfgemeinschaft mit der österreichischen NSDAP.

²² Otto Glöckel (SDAP) (vgl. Kapitel 5), auf Staatsebene von Deutschösterreich in der Staatsregierung Renner (SDAP) II März-Oktober 1919, Renner III bis Juli 1920) Unterstaatssekretär für Unterricht im Innenministerium und als solcher Motor der Schulreform durch Einrichtung einer „Reformabteilung“ (mit Viktor Fadrus, Carl Furtmüller und Hans Fischl; diese s.u.), wechselte in die Wiener Landesverwaltung zunächst als Bezirksschulrat, dann als mächtiger Präsident des Stadtschulrats (Konstituierung 3.3.1922), mit jährlicher Bestätigung, bis die Nazis ihn 1934 absetzten.

²³ Vgl. Engelbrecht 1988, S. 220ff.; Eder 2015, S. 717.

²⁴ Vgl. Ehrlich 2011, S. 129ff.; Weigl/Eigner/Eder 2015; Eder 2015, S. 715ff.

²⁵ Glöckel wurde als Kritiker von Karl Lueger aus dem Dienst entlassen, gründete die Lehrerbewegung „Die Jungen“ und den Verein „Freie Schule“ und formulierte das Reformprogramm *Das Tor der Zukunft* (1915) (vgl. Mackenthun 2002, S. 99-117). In diesem Band auch für unseren Zusammenhang einschlägige biographische Skizzen zu Rudolf Dreikurs, Carl Furtmüller und Oskar Spiel.

zu sondieren, die Reformarbeit konnte unter Leitung weniger Reformbeamten (Fadrus, Furtmüller, Fischl²⁶) sogleich beginnen.

Diese Reformtätigkeit konnte in der Wiener kulturellen Avantgarde auf eine breite Resonanz stoßen; denn reformpädagogisches Gedankengut reichte schon vor dem Ersten Weltkrieg tief ins Wiener linke intellektuelle Milieu hinein bzw. konnte nach dem Ende der k. u. k. Monarchie für kultur- und demokratie-pädagogische Ziele der Republik aktiviert werden.²⁷ Hier sei ein (ausschnitthaftes) Kaleidoskop entfaltet:²⁸

- Siegfried Bernfelds „Kinderheim Baumgarten“ 1919/20 für verwahrloste geflüchtete jüdische Waisenkinder 1919/20: ein „ernsthafter Versuch mit ‚Neuer Erziehung‘“,²⁹ auf der Grundlage der Freudschen Trieblehre und der Idee der Selbstregulierung durch Gruppenprozesse und die Schulgemeinde;
- Oskar Spiels (und Ferdinand Birnbaums³⁰) individualpsychologische Versuchsklassen 1924ff. und -schule 1931ff.,³¹ auf der Grundlage der Individualpsychologie von Alfred Adler, der selber Dozent am Institut wurde;
- eine Rudolf-Steiner-Schule;
- das Schulwerk für weibliche Schulbildung (bis zum Abitur) der Eugenie Schwarzwald;³²

²⁶ „Viktor Fadrus, der Reformator des Pflichtschulunterrichts und Begründer der Wiener Schulbuchkultur; Carl Furtmüller, der individualpsychologisch orientierte Jugendpsychologe und Hans Fischl, der ‚kulturkämpferisch‘ gestimmte Analytiker, Chronist und Interpret der Schulreform der 1920er Jahre“ (Eder 2015, S. 708; vgl. Achs 2017, S. 87-101; Anm. 25 sowie zu Fischl Anm. 38). Die Tatsache, dass die führenden Köpfe der Schulreform im „Roten Wien“ Adlerianer waren, erklärt auch, weshalb Bernfeld als Freudianer keine realistische Chance hatte – auf die er hoffte! –, in eine feste Anstellung einrücken zu können.

²⁷ In der Geschichte der Reformpädagogik ist der Erste Weltkrieg keine Epochenzäsur, wenn auch viele Reforminitiativen, die vor 1914 eher eine Nischenexistenz führten, nach 1919 eine Breitenwirkung entfalten konnten

²⁸ Herangezogen wurden neben der bei Herrmann (2016, S. 279) genannten Literatur insbesondere Engelbrecht (1988, S. 121ff.; Adam 1981; Zwiauer/Eichelberg 2001; Scheu 1985; Anm. 31; Lévy/Mackenthun 2002; Böhnisch 2015; Steiner 2015, Göttlicher/Stipsits 2015; Stecklina 2015.

²⁹ So der Untertitel seines Berichts (Bernfeld 2012).

³⁰ Birnbaum 1950.

³¹ Vgl. Wittenberg 2002, dort S. 89ff. biographische Daten zu den Protagonisten Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum und Franz Scharmer; Stecklina 2015, S. 101-127.

³² Sie war eine Ideengeberin für Otto Glöckel. An ihrer Schule unterrichteten u.a. Oskar Kokoschka, Adolf Loos, Arnold Schönberg, Karl Popper und Hans Kelsen, in ihrem Salon verkehrten Elias Canetti, Egon Friedell, Robert Musil, Hugo von Hofmannsthal, Karl Kraus, Rainer Maria Rilke, Paul Lazarsfeld, Alma Mahler-Werfel, in ihrem Haus am Grundlsee trafen sich Rudolf Serkin, Jakob Wassermann, Carl Zuckmayer, Sinclair Lewis, Helene Weigel und Bertold Brecht, Elisabeth Neumann (und Siegfried Bernfeld?). Helmuth James von Moltke (der Gründer des Kreisauer Kreises) war von ihrem Kreis in Wien und am Grundlsee so fasziniert, dass er für

- das sozialpädagogische Jugendheim in Oberhollabrunn von August Aichhorn;³³
- das Pädagogische Institut der Stadt Wien für Lehrerbildung unter Leitung von Karl Bühler (ehem. Lehrerakademie, 1923 von Otto Glöckel eröffnet),³⁴ mit einem psychologischen Laboratorium Zentrum einer neuen empirischen Kinder- und Entwicklungspsychologie durch Charlotte Bühler und Hildegard Hetzer;
- die Protagonisten der proletarisch-sozialistischen Jugendbewegung;³⁵
- die „Kinderfreunde“-Bewegung;³⁶
- die Politisierung der sozialistischen Mittelschüler (Gymnasiasten);³⁷
- die sozialistischen Erzieher im „Schönbrunner Kreis“.³⁸

5 „Transitionen“ in Wien – die Glöckelschen Schulreformen

Die Glöckelschen Reformen sind vielfach dargestellt und analysiert worden.³⁹ Wir lassen in unserem Zusammenhang Aspekte der Lehrerbildung, der Umgestaltung des Unterrichts, die neuen Lehrmittel usw. beiseite und erinnern an die zentralen Reformimpulse.⁴⁰

- Demokratisierung der Schule und Erziehung zur Demokratie, zu diesem Zweck Mitbestimmung und Mitverantwortung der Lehrer, Eltern und Schüler;
- Trennung von Staat und Kirche, die weltliche Schule;

zwei Studiensemester nach Wien ging; als die Schwarzwalds 1937 ins Exil gingen, wurde Moltke ihr Anwalt; Streibel 1996, vgl. Scheu 1985.

³³ Vgl. Aichhorn 2014; Aichhorn/Fallend 2015.

³⁴ Vgl. Schnell 1981, S. 261-270.

³⁵ Vgl. Danneberg 1914; Neugebauer 1975; Herrmann 2008, S. 18-42.

³⁶ Vgl. Eppe 2008, S. 160-188; zum demokratie-pädagogisch-politischen Programm vgl. Kerlow-Löwenstein 1924; Steiner 2015, S. 49-71. Texte zur sozialistischen Erziehung und zu Schulkampf als Klassenkampf von Löwenstein, Otto Bauer, Otto Felix Kanitz u.a. vgl. Herrmann 2016, S. 277-328.

³⁷ Vgl. Scheu 1985. In der (Wiener) Mittelschüler-Bewegung nach dem Ersten Weltkrieg 1918/19 und Mitte der 1920er-Jahre war Bernfeld eine zentrale Führerfigur, Quellen und Dokumente dazu in Band 8 seiner Werkausgabe (Herrmann 2016, S. 199-275). In diesen Kontext gehört Bernfelds Schrift *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* von 1928 (ebd. und s.u. Anm. 47).

³⁸ Vgl. Kotlan-Werner 1982; Weiss 2008.

³⁹ Vgl. den Beitrag von Wilfried Göttlicher in diesem Band. Göttlicher weist mit Recht darauf hin, dass sich Glöckels Schulreform über Wien hinaus auf die Landschulreform im Gesamtstaat bezog; vgl. Glöckel 1939. Zeitgenössisch und in der Rückschau von einem der Akteure vgl. Fischl 1929; 1950; vgl. Engelbrecht 1988; Maderthaner 2006; Göttlicher/Stipsis 2015, S. 78-100.

⁴⁰ Vgl. Herrmann 2016, S. 513ff.

- gemeinsamer achtjähriger Schulbesuch aller Kinder; „allgemeine Mittelschule“ als Einheitsschule mit interner Neigungs- und Leistungsdifferenzierung; ab der 9. Klasse gymnasiale Profilbildungen bzw. Berufsausbildung;
- Pädagogik und Schule vom Kinde und vom Schüler aus; Individualisierung, Arbeitsunterricht.

Schulpolitik sollte entschieden als Gesellschaftspolitik wirken, und zwar im Dienst des Übergangs von einer durch herkunftsbedingte Privilegien und Berechtigungen charakterisierten Ständegesellschaft – die ihren moralisch-politischen Kredit durch den Weltkrieg und seine Folgen gründlich verspielt hatte – in eine egalitäre Massengesellschaft. Für den sozialen Aufstieg besonders aus der Arbeiterschaft und für die anschließende generationsmäßige Sicherung eines höheren Sozialstatus musste eine entscheidende gesellschafts- und kulturpolitische Bastion eingenommen werden: das traditionelle Gymnasium bzw. der Zugang zur sogenannten höheren Bildung. Diesem Ziel diente die Einführung der „allgemeinen Mittelschule“: für das 5. bis 8. Schuljahr sollte sie die Bürgerschule, das Untergymnasium, die Unterrealschule und die vier ersten Klassen des Mädchenlyzeums umfassen – das Konzept der Einheitsschule mit einem „beweglichen Lehrplan“ für Neigungsdifferenzierung durch individuelle Schwerpunkte und demzufolge auch für Leistungsdifferenzierung.⁴¹ Bis zum Schulkompromiss von 1927 wurde dies Konzept zunächst an sechs Bürgerschulen und ab 1926/27 an zwölf weiteren Schulen (mit insgesamt 144 Klassen und 4540 Schülern) erfolgreich erprobt.

Im Rahmen einer Schulpolitik als Gesellschaftspolitik ist „Schulkampf“ ein Machtkampf, das heißt *de facto* ein Klassenkampf.⁴² Bildungsbürgertum und (Staats-)Kirchen hatten mit dem Untergang der deutschen und der k. u. k.-Monarchien einen wesentlichen Garanten ihrer gesellschaftlichen Macht und ihres Einflusses verloren, jetzt drohte ihnen in der Demokratie vollends der Absturz. Wehler erläutert die kultur- und schulpolitische Kampffront:⁴³

Das Bildungsbürgertum wurde durch den Krieg und die erzwungene Umstellung auf die Republik von allen bürgerlichen Sozialformen am härtesten betroffen. Die verstaatlichte Intelligenz der akademischen Beamtenschaft verlor mit dem autoritären Kaiserstaat nicht nur ihren vertrauten Arbeitgeber, sondern auch ihren bislang unbezweifelten Lebensmittelpunkt. [...] Es erlebte eine ungeahnte psychische Deflation und den Absturz in eine Orientierungskrise, aus der ihr Kompass den Weg in die Republikfeindschaft und zum Radikalnationalismus wies. [...] das Bildungsbürger-

⁴¹ Übersicht bei Herrmann 2016, S. 516.

⁴² So die zeitgenössische Terminologie in Deutschland und Österreich; vgl. dazu Quellen und Dokumente in Herrmann 2016, besonders aus den zwei seltenen Zeitschriften „Klassenkampf“ und „Schulkampf“.

⁴³ Vgl. Wehler 2003, S. 224, 344.

tum fand sich durch den Untergang der Monarchie, mit der es während des modernen Staatsbildungsprozesses in engster Symbiose aufgestiegen war, in eine tiefe Sinnkrise gestürzt. [...] Unwiderruflich zerbrach jetzt auch, nachdem der Weltkrieg die optimistische Hoffnung auf die zivilisierende Kraft der Bildung zerstört hatte, die Verbindlichkeit der längst verwässerten humanistischen Bildungsidee. [...] und von unten stellte die Massendemokratie das bildungsbürgerliche Exklusivitätsstreben radikal in Frage.

Und eben dies mobilisierte die konservativ-politischen und kirchlichen „Kräfte der Beharrung“ gegen die Glöckelschen Reformen, zumal im Parlament des Gesamtstaats Österreich diese Kräfte, im Unterschied zum Bundesland Wien, die parlamentarische Mehrheit hatten. Dies ermutigte die konservativen Parteien sowie die konservativen Gymnasiallehrer und die Universität, gegen die Glöckelschen Reformen Stimmung zu machen und sie schließlich mehr oder weniger auszubremsten.⁴⁴ 1927 wurde zwischen den Sozialdemokraten und Christsozialen ein Schulkompromiss geschlossen, der die allgemeine Mittelschule nicht mehr vorsah und damit das Gymnasium unangetastet ließ. Der politische Kern des Glöckelschen Reformprogramms – die Öffnung der höheren Schule insbesondere für Kinder der Arbeiterschaft – war aufgegeben. Dies geschah in einer Situation, die nicht anders als „latenter Bürgerkrieg“ bezeichnet werden kann.⁴⁵ Klassenhass, Gewaltbereitschaft, Fixierung der Eliten und der Durchschnittsbevölkerung auf scharfe ideologische Gegensätze, besonders in der Frage des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. Dieser Schulkampf als Klassenkampf wurde im Linzer Programm vom November 1926 noch einmal scharf hervorgehoben („Aufhebung des Bildungsmonopols der Bourgeoisie“, Trennung von Staat und Kirche⁴⁶), allein er blieb erfolglos. Aber wie stand es um die Frage der Demokratisierung der inneren Schulverhältnisse?

6 Eine schulpolitische „Vision“ in Wien – Bernfelds Schulgemeinde-Konzept

Der Umbau des Schulsystems sollte vorrangig die Höhere Schule den Kindern der bildungsbenachteiligten Arbeiterschaft öffnen. Die Schulen selber sollten zugleich Schulen der Demokratie werden. So dachten die Schulreformer auch in Deutschland. In den Leitsätzen für die Reichsschulkonferenz heißt es unter anderem:⁴⁷

⁴⁴ Vgl. Engelbrecht 1988, S. 86ff.

⁴⁵ Vgl. Eder 2015, S. 714.

⁴⁶ Auszug aus dem Programm bei Herrmann 2016, S. 273ff.

⁴⁷ Vgl. Reichsschulkonferenz 1921, S. 197ff., im Anschluss an den Bericht von Carl Götze (Hamburger Schulreformer im Bund für Schulreform), ebd. S. 184-197.

10. Schulgemeinde, Selbstregierung, Schülerausschüsse, freie Arbeitsgemeinschaften sind wesentliche Mittel zur Ausbildung dieser sich selbst erziehenden Lebensgemeinschaft.

11. Schulgemeinde ist die Versammlung aller Lehrer und Schüler; sie kann ihren Kreis auf die Elternschaft ausdehnen. Sie bildet sich an allen auf die Grundschule aufbauenden Schulen. Aufgabe der Schulgemeinde ist die völlig freie Aussprache zwischen Schülern und Lehrern über alle Angelegenheiten des Schulgemeinschaftslebens. [...]

13. Schülerausschüsse sind Vertrauensstellen der Schülerschaft. Wenn keine Schulgemeinde vorhanden ist, sind sie die ständigen Vertreter der Interessen und Rechte der Schüler.

14. Schülervereine, die freie Arbeitsgemeinschaften sind, fördern als solche die Lebensgemeinschaft der Schule. Der Erscheinung der parteipolitischen Organisation der Schüler ist entgegenzuarbeiten, nicht durch Verbot, sondern durch Förderung freier staatsbürgerlicher Arbeitsgemeinschaften der Jugend, auch außerhalb der Schule.

15. Damit für Vorstehendes Entwicklungsfreiheit gesichert ist, muss für die Jugendlichen gefordert werden:

- a) Freiheit des Zusammenschlusses innerhalb und außerhalb der Schule;
- b) freies Versammlungsrecht, auch außerhalb der Schule;
- c) völlige Freiheit der religiösen Entscheidung;
- d) Mitbestimmungsrecht bei Konferenzen in Schülerfragen;

Zur Reichsschulkonferenz waren daher auch zahlreiche Vertreter aus der bürgerlichen und der Arbeiterjugendbewegung sowie aus den konfessionellen und jüdischen Jugendvereinen eingeladen.

Die Erfahrung lehrte seit 1919, dass wenn diese Schülervvertretungen oder die Schulgemeinden keine konkreten Aufgaben übertragen bekamen, das Interesse an der Teilnahme rasch erlosch. Das hatte sich auch in der Wiener Mittelschülerbewegung 1918/19 gezeigt.⁴⁸ 1925 wurde ein neuer Anlauf genommen, an den Wiener Schulen Schulgemeinden einzurichten, in eben dem Sinne, wie es der Text von der Reichsschulkonferenz zum Ausdruck bringt.⁴⁹ Aufgrund dieser Erfahrungen machte Siegfried Bernfeld mit seiner Schrift *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* von 1928 einen radikal anderen Vorschlag:⁵⁰

1. Vollschulgemeinde.

Das wichtigste Stück der Schulgemeindeverfassung ist die beschließende Versammlung aller Schüler und Lehrer der Schule. Jeder Schüler und jeder Lehrer hat je eine

⁴⁸ Quellen und Dokumente bei Bernfeld 2016, S. 199-275, dort auch S. 131ff. der Wiederabdruck von Bernfelds Streitschrift *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* von 1928.

⁴⁹ Erlass 1925, S. 689f., mit Rückverweis auf mehrere Schulgemeinde-Erlasse aus dem Jahre 1919.

⁵⁰ Wie Anm. 47, S. 135f.

Stimme. Alle die ganze Schülerschaft betreffenden Angelegenheiten und Wahlen werden in dieser Versammlung entschieden. [...]

2. Volle Disziplinarergewalt.

Das gesamte Disziplinarwesen liegt in den Händen der Schulgemeinde, die auf diesem Gebiet gesetzgebende und vollziehende und verwaltende Funktionen autonom ausübt. (Auf allen anderen Gebieten ist Autonomie der Schulgemeinde nicht möglich.)

3. Überschulische Organisation.

Die Schulgemeinden aller Schulen sind in einer zentralen Organisation zusammengefasst. Diese Zentrale ist Berufungsinstanz in allen Disziplinarangelegenheiten; sie hat außerdem die Aufgabe der Führung, Kontrolle, Anregung der Schulgemeinden, die Zentralisierung der gemeinsamen Schulgemeindeangelegenheiten.

4. Anteil der Zentralorganisation an den Schulbehörden.

Die Schulgemeinden und ihre Zentrale unterstehen der Aufsicht einer höheren Schulbehörde. Die Zentrale hat in Schulgemeindeangelegenheiten mitbestimmenden, in Schülerschafts- und Schulangelegenheiten beratenden Anteil an den Schulbehörden.

Wie war Bernfeld auf diese Ideen gekommen? Zum einen durch Gustav Wynekens Schulgemeindekonzept in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf,⁵¹ die Bernfeld aus eigener Anschauung kannte, zum andern durch seine Schulgemeinde-Erfahrungen in seinem Kinderheim Baumgarten 1919/20.⁵² Bernfeld radikalisierte sein Konzept jetzt aufgrund seiner Überlegungen zur sozialistischen Politik und Pädagogik.⁵³ Für wirksame Einflussnahmen und Veränderungen wird dann eine Massenbasis für starke „Führer“ benötigt, wenn, wie hier im „Schulkampf“, gegen die übermächtigen „Kräfte der Beharrung“ (Bürokratie, Bourgeoisie) etwas durchgesetzt werden soll. Dazu müssten, so Bernfeld, die bürgerlichen und die proletarischen Schülerbewegungen eine Interessengemeinschaft bilden – ein eher unwahrscheinlicher Vorgang. Aber auch wenn: Die Wiener Schulverwaltung dachte schon aus rechtlichen Gründen nicht im Traum daran, solche Schulgemeinden und ihre Zentrale zuzulassen. Die pragmatisch denkenden leitenden sozialdemokratischen Schulreformer hielten jedenfalls Bernfeld von einer Mitarbeit im Reformwerk heraus.⁵⁴ Sieg-

⁵¹ Vgl. Anm. 16.

⁵² Dokumente dazu Bernfeld 2012, S. 391ff.

⁵³ Z.B. Bernfeld 1927/2016.

⁵⁴ Ebd., S. 539f. und S. 541 die sicherlich zutreffende Einschätzung seines Freundes Paul Lazarsfeld. Hinzu kam, dass Bernfeld (1925/2017) sich als Freud-Schüler und Psychoanalytiker von der in den Reformkreisen maßgeblichen Individualpsychologie Alfred Adlers abgrenzte, eine andere Entwicklungspsychologie vertrat als Charlotte Bühler im Pädagogischen Institut, als „Rädelführer“ in der sozialistischen Mittelschülerbewegung angesehen werden konnte und überdies eine eigene pädagogische Praxis oder Unterrichtsbefähigung nicht vorzuweisen hatte. Und Jude war er auch noch ... Er blieb in Wien Repräsentant einer „freischwebenden Intelligenz“, wie Karl Mannheim sie 1929 (!) nannte: als Vortragsreisender („Wanderprediger der

fried Bernfeld vertrat zu diesem Zeitpunkt mit seinen Ideen einen radikal-marxistischen Standpunkt, der ihn deutlich vom pragmatischen sozialdemokratischen Glöckels unterschied. Die Reformer mussten Bernfeld auf Distanz halten, um den Konservativen und Klerikalen, die ohnehin schon gegen „Schulbolschewismus“ agitierten, nicht zusätzlich Munition zu liefern.⁵⁵

7 „Gescheiterte Reformen“ oder „antizipatorischer Sozialismus“?

Bevor eine Bewertung der Bildungs- und Schulsystemreformen erfolgt, sollte nochmals die innenpolitische Gesamtlage in den Blick genommen werden:

Österreich war von den revolutionären Ereignissen 1918/19 bis zum Bürgerkrieg 1934 gespalten. Das zeigte sich fast täglich in den politischen Auseinandersetzungen um Macht und Einflussphären, in Aufmärschen paramilitärischer Verbände, in Inflationsangst und panischen Hamstereien, in Straßenprotesten Arbeits- und Obdachloser, in Banken- und Betriebszusammenbrüchen, in der Streichung von Sozialleistungen, in sozialen, weltanschaulichen, moralischen, ökonomischen, besitz- und einkommensmäßigen Diskrepanzen, in einem mangelnden bzw. divergenten Republik-Österreich-Bewusstsein, in fehlender demokratischer Praxis auf allen gesellschaftlichen Ebenen von der Familie bis zur Regierungsspitze.⁵⁶

Nimmt man die schon erwähnte desolate Lage der öffentlichen Haushalte hinzu, wird man dem Lauf der Dinge mit der Bezeichnung „Scheitern“ offensichtlich nicht gerecht. Die Erfolglosigkeit war aufgrund der Konstellation der diametral kontroversen Optionen und Erwartungen der Adressaten und beteiligten Akteure erwartbar.

„Transitionen“ können scheitern, und „Visionen“ entpuppen sich als Chimären. Die Aufgabe des Historikers besteht (mit Droysen) vor allem auch darin, dies zu analysieren, zu erklären und zu verstehen. Er kommt dann zu der Einsicht, dass ein realgeschichtliches Scheitern eine andere Wirkungsmächtigkeit nicht nur nicht ausschließt, sondern womöglich intensiviert freisetzt: dass ein Anspruch für die Zukunft unerledigt geblieben ist und dass die Erinnerung daran ein unablässiger Anstoß für Reformen bleiben kann und unter entsprechenden Umständen erneut eine Reformagenda inspirieren und einen Reformprozess stimulieren kann, als „Ausdruck des klaffenden Widerspruchs von Realität und Möglichkeit“.⁵⁷

Der Glöckelsche Schulreform wird man wohl am ehesten gerecht, wenn man sie in einem sozial- und kulturgeschichtlichen Kontext betrachtet, der im An-

Psychoanalyse“), Autor und frei praktizierender Psychoanalytiker; vgl. Bernfeld 2016, S. 549–554. Er bezeichnete sich zeitlebens als „Schriftsteller“.

⁵⁵ Vgl. Engelbrecht 1988, S. 88.

⁵⁶ Vgl. Eder 2015, S. 716.

⁵⁷ Vgl. Heydorn 1979, S. 318; 1980a, S. 308ff.; 1980b, S. 274ff.

schluss an Victor Adler sehr treffend mit „antizipatorischer Sozialismus“ bezeichnet wird.⁵⁸ Mit dem Austromarxismus als Hintergrundfolie für das „Rote Wien“ steht hier „Otto Glöckel und die Schule der Freiheit“ neben „Julius Tandler – Die Stadt als soziale Technik“ und „Der kommunale Wohnbau als urbane Signatur“. Die Schulreform erweist sich hier als unerlässlicher Bestandteil eines

der außergewöhnlichsten, kreativsten und mutigsten kommunalen Experimente, das auf Zivilisierung, Kulturalisierung und Hygienisierung der Massen, also auf die umfassende ihrer lebensweltlichen und sozialen, vor allem aber kulturellen Standards abzielte.⁵⁹ (...) Die unter Otto Glöckel initiierte Reform des Schulwesens illustriert wie kein zweites Beispiel die enge Bindung der Sozialdemokratie an das Bildungsideal sowie die Tatsache, dass die Arbeiterbewegung die uneingelösten politischen wie humanitären Botschaften des Liberalismus aufgriff und deren Realisierung zu ihrer eigentlichen politischen Agenda machte.⁶⁰

Die Schulgeschichte lehrt uns, schreibt Friedrich Paulsen,

dass die Schule keine Eigenbewegung hat, sondern der allgemeinen Kulturbewegung folgt. Nicht pädagogische Erwägungen bestimmen im großen ihren Entwicklungsgang, sondern der große Gang des geschichtlichen Lebens.⁶¹

Heinz-Joachim Heydorn drückt es konkreter aus: „Die kulturelle Entfaltung bedarf der ökonomischen als ihrer Bedingung“.⁶²

Aber deswegen sind Schulreformprogramme keine „schlechten“ Utopien. Vielmehr weisen sie auf etwas voraus, sie fordern etwas ein: ein Noch-Nicht-Eingelöstes in unserer neueren Kultur-, Gesellschafts- und Bildungsgeschichte: dass Bildungsgerechtigkeit sich materiell als Zugangsberechtigung zu jeweils individuell optimalen Bildungswegen zu erweisen hat; dass die Demokratie als Lebensform auch im Kindes- und Jugendalter durch elementare Erfahrungen von Beteiligung und Mitverantwortung im Alltags- und Schulleben erlebbar und lernbar sein muss; dass nicht nur Leistung zählt, sondern auch Bildung, nicht nur Qualifikation, sondern auch und gerade Persönlichkeitsentwicklung. Daraus erwächst unser hoher Respekt vor dem „Schulkampf“, den Otto Glöckel und seine Mitstreiter unter widrigsten Bedingungen gewagt und bestanden haben. Denn ihre Leistung wird nicht dadurch geschmälert, dass es ihren Gegnern gelang, das Reformwerk zu zerstören und Österreich in die Barbarei zu führen.

⁵⁸ Vgl. Maderthaner 2006, S. 361ff.

⁵⁹ Ebd., S. 361.

⁶⁰ Ebd., S. 368. Es folgt dann S. 368-373 eine knappe präzise Darstellung der Reform.

⁶¹ Paulsen ³1921, S. 642.

⁶² Heydorn 1980b, S. 294.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Aichhorn, Thomas (Hg.) (²2014): August Aichhorn. Pionier der psychoanalytischen Sozialarbeit. Wien.
- Aichhorn, Thomas/Fallend, Karl (2015): August Aichhorn – Vorlesungen: Einführung in die Psychoanalyse für Erziehungsberatung und Soziale Arbeit. Wien.
- Bernfeld, Siegfried (2012): Werke, Band 4: Sozialpädagogik. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen.
- Bernfeld, Siegfried (1927/2016): Das Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik. In: Bernfeld, Siegfried: Werke, Band 8: Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen 2016, S. 29-42.
- Bernfeld, Siegfried (2016): Werke, Band 8: Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen.
- Bernfeld, Siegfried (1925/2017): Psychologie des Säuglings. In: Bernfeld, Siegfried: Werke, Band 9: Psychologie des Säuglings und der frühen Kindheit. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen 2017, S. 9-337.
- Danneberg, Robert (1914): Die Rekrutenschulen der internationalen Sozialdemokratie. Die sozialistische und die bürgerliche Jugendbewegung in den Jahren 1910 bis 1913. Wien.
- Erllass zur Überleitung der Wiener Mittelschulen in die Schulgemeindeverfassung (1925). In: Die neue Erziehung 7, H. 9, S. 689-690.
- Glöckel, Otto (1939): Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform. Zürich.
- Oestreich, Paul (Hg.) (1920): Schöpferische Erziehung. Berlin.
- Oestreich, Paul (1924): Ein großer Aufwand, schmäählich! ist vertan: rund um die Reichsschulkonferenz. Gesammelte Aufsätze. Leipzig.
- Reichsschulkonferenz, Die, 1920 (1921): Ihre Vorgeschichte und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.) (1920a): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.) (1920b): Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Leipzig.

Literatur

- Achs, Oskar (2017): Zwischen Gestern und Morgen. Carl und Aline Furtmüllers Kampf um die Schulreform. Münster.
- Adam, Erik (Hg.) (1981): Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938. Graz.
- Birnbaum, Ferdinand (1950): Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel. Wien.
- Böhnisch, Lothar (2015): Jugendbilder und Jugendsdiskurse des 20. Jahrhunderts bis heute. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 11-35.
- Conze, Eckart (2018): Die große Illusion. Versailles 1919 und die Neuordnung der Welt. München.
- Droysen, Johann Gustav (³1882): Grundriß der Historik. Umgearbeitete Auflage. Leipzig.
- Eder, Ernst Gerhard (2015): Schüler/innen, Schulen und Bildungspolitik seit 1770. In: Weigl, Andreas/Eigner, Peter/Eder, Ernst Gerhard (Hg.): Sozialgeschichte Wiens 1740-2010. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 585-780.
- Ehrlich, Anna (2011): Kleine Geschichte Wiens. Regensburg.
- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Bildung auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien.

- Eppe, Heinrich (2008): Die „Kinderfreunde“-Bewegung. In: Herrmann, Ulrich/Eppe, Heinrich (Hg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Weinheim/München, S. 160-188.
- Fischl, Hans (1929): Wesen und Werden der Schulreform in Österreich. Wien/Leipzig.
- Fischl, Hans (1950): Schulreform, Demokratie und Österreich 1918-1950. Wien.
- Göttlicher, Wilfried/Stipsits, Reinhold (2015): Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform 1919-1934. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 78-100.
- Herrmann, Ulrich (1987): „Neue Schule“ und „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“ und „Neue Gesellschaft. Pädagogische Hoffnungen und Illusionen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland. In: Herrmann, Ulrich: „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Weinheim/Basel, S. 11-33.
- Herrmann, Ulrich (2008): „Wir sind das Bauvolk der kommenden Welt.“ Die Arbeiterjugendbewegung – die „andere“ Jugendbewegung in Deutschland und Österreich. In: Herrmann, Ulrich/Eppe, Heinrich (Hg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Weinheim/München, S. 18-42.
- Herrmann, Ulrich (2016): Nachwort. In: Siegfried Bernfeld: Werke, Band 8 Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen, S. 509-557.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Aussicht. In: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, Band 2: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main, S. 315-337.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980a): Zur Aktualität der klassischen Bildung. In: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, Band 1: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main, S. 308-321.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980b): Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, Band 3: Ungleichheit für Alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main, S. 269-281.
- Huber, Ernst Rudolf (1978): Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Band V. Stuttgart.
- Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal.
- Kerlow-Löwenstein, Kurt (1924): Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft. Wien.
- Kotlan-Werner, Henriette (1982): Otto Felix Kanitz und der Schönbrunner Kreis. Die Arbeitsgemeinschaft Sozialistischer Erzieher 1923-1934. Wien.
- Leonhard, Jörn (2014): Die Büchse der Pandora. Geschichte des Ersten Weltkriegs. München.
- Leonhard, Jörn (2018): Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918-1923. München.
- Lévy, Alfred/Mackenthun, Gerald (Hg.) (2002): Gestalten um Alfred Adler. Pioniere der Individualpsychologie. Würzburg.
- Mackenthun, Gerald (2002): Otto Glöckel – Organisator der Schulreform. In: Lévy, Alfred/Mackenthun, Gerald (Hg.): Gestalten um Alfred Adler. Pioniere der Individualpsychologie. Würzburg, S. 99-117.
- Maderthaner, Wolfgang (2006): Von der Zeit um 1869 bis zum Jahr 1945. In: Csendes, Peter/Opil, Ferdinand (Hg.): Wien. Geschichte einer Stadt, Band 3. Wien, S. 175-544.
- Neugebauer, Wolfgang (1975): Bauvolk der kommenden Welt. Geschichte der sozialistischen Jugendbewegung in Österreich. Wien.
- Paulsen, Friedrich (1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts, Band 2. Berlin/Leipzig.
- Scheu, Friedrich (1985): Ein Band der Freundschaft. Schwarzwald-Kreis und Entstehung der Vereinigung Sozialistischer Mittelschüler. Wien.
- Schnell, Hermann (1981): Das Pädagogische Institut der Stadt Wien in der Ersten Republik. In: Adam, Erik (Hg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938. Graz, S. 261-270.

- Stecklina, Gerd (2015): Persönlichkeiten der Wiener Individualpsychologie, Schulreform und Jugendhilfe. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 101-127.
- Steiner, Karin (2015): Die Wiener Kinderfreunde 1910-1934. Demokratische Impulse für die offene Jugendarbeit. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 49-71.
- Streibel, Robert (Hg.) (1996): Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis. Wien.
- Ullrich, Heiner (2006): Schulreform aus dem Geiste der Jugendbewegung: der Hamburger „Wendekreis“. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“ Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung. Weinheim/München, S. 377-402.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Band 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten, 1914-1949. München.
- Weigl, Andreas/Eigner, Peter/Eder, Ernst Gerhard (Hg.) (2015): Sozialgeschichte Wiens 1740-2010. Innsbruck.
- Weiss, Heinz (2008): Das Rote Schönbrunn. Der Schönbrunner Kreis und die Reformpädagogik der Schönbrunner Schule. Wien.
- Wittenberg, Lutz (2002): Geschichte der individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie. Wien.
- Zwiauer, Charlotte/Eichelberg, Harald (Hg.) (2001): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Wien.
- Zymek, Bernd (1989): Schulpolitische Weichenstellungen zu Beginn der Weimarer Republik. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band V. München, S. 161-165.

Autorinnen und Autoren

Burri, Jennifer, MA, Universität Basel, Departement Geschichte, Hirschgässlein 21, 4051 Basel, Schweiz, jennifer.burri@unibas.ch

Criblez, Lucien, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz, lcriblez@ife.uzh.ch

De Vincenti, Andrea, Dr., Pädagogischen Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, Lagerstraße 2, 8090 Zürich, Schweiz
andrea.devincenti@phzh.ch

Göttlicher, Wilfried, Dr., Technische Universität Dresden, Institut für Erziehungswissenschaft, 01062 Dresden, Deutschland
wilfried.goettlicher@tu-dresden.de

Gräbe, Viktoria Luise, Dr., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim, Deutschland, graebe@uni-hildesheim.de

Grube, Norbert, Prof. Dr. Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, Lagerstraße 2, 8090 Zürich, Schweiz
norbert.grube@phzh.ch

Herrmann, Ulrich, Prof. em. Dr., Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen, uherrmann-tuebingen@t-online.de

Hoffmann-Ocon, Andreas, Prof. Dr., Pädagogischen Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, Lagerstraße 2, 8090 Zürich, Schweiz
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Horn, Elija, Dr., Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Postfach 3329, 38023 Braunschweig, Deutschland
e.horn@tu-braunschweig.de

Juen, Adrian, MA, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, Lagerstraße 2, 8090 Zürich, Schweiz, adrian.juen@phzh.ch

Kasper, Tomáš, Prof. Dr., Technische Universität Liberec, Institut für Pädagogik und Psychologie, Voroněžská 1329/13, 460 01 Liberec, Tschechische Republik, tomas.kasper@tul.cz

„1918“ bezeichnet mehr als das Ende des Ersten Weltkriegs. Der Jahresbezug begründet häufig auch bildungsgeschichtliche Narrative. Hingegen fragt der Band nach Gleichzeitigkeiten von Zäsuren und Tradierungen, Brüchen und Kontinuitäten in regionalen, nationalen, europäischen und globalen Perspektiven. Er untersucht vielfältige Paradoxien vermeintlich alter und neuer pädagogischer Kulturen und Praktiken ebenso wie Ambivalenzen der Jugend zwischen Aufbegehren und Anknüpfung an Bildungsideale. Auch die Infragestellung von Schule und Pädagogik, ihre Relegitimierung sowie die Verflechtung von Sozialdemokratie und Sozialismus mit Bildungsreformen und -traditionen werden fokussiert. Damit zielt der Band auf den vielfach beschriebenen «Kampf der Ideologien» in der Zwischenkriegszeit und auf die Zirkulation konkurrierender Wissen, sodass er bildungshistorisch die komplexe Offenheit von 1918 diskutiert.

Historische Bildungsforschung

Die HerausgeberInnen

Dr. Andrea De Vincenti, Prof. Dr. Norbert Grube und Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon lehren und forschen am Zentrum für Schulgeschichte (ZSG) der Pädagogischen Hochschule Zürich.

978-3-7815-2395-1



9 783781 523951